DOCUMENT RESUME

ED 363 140 FL 021 637

AUTHOR	Anderson, Neil J.
TITLE	Manual for Classroom Testing in Peace Corps Second Language Courses. French and Spanish Language Editions.
INSTITUTION	Peace Corps, Washington, DC. Information Collection and Exchange Div.
REPORT NO	T0073; T0074
PUB DATE	93
CONTRACT	PC891-0725
NOTE	76p.; The French and Spanish versions of the English text in ED 357 641 are here combined.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	French; Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; *Formative Evaluation; French; *Language Skills; *Language Tests; Public Agencies; *Rating Scales; Second Language Programs; *Self Evaluation (Individuals); Test Format; *Testing; Test Items
IDENTIFIERS	*Peace Corps

ABSTRACT

The manual is designed to help Peace Corps language teachers design simple evaluation procedures that will: (1) help them select appropriate classroom activities; (2) encourage students to self-monitor their progress and take responsibility for learning; and (3) give insight into student aptitudes. An introductory chapter examines the relationship between testing and instruction, particularly in the context of the Peace Corps. It also defines different test types: placement, diagnostic, mastery, performance, and aptitude. The second chapter outlines a sequence for classroom formative testing, beginning with tests that emphasize listening and progressing to other language skills and drawing increasingly on student participation and creativity. Oral skill classification is also discussed. Chapter 3 looks at what students can learn by discussing their test results, and the role of self-evaluation in learning. The final chapter presents a method for preparing student language portfolios documenting student progress and achievement. Appended materials include a list of references, a brief bibliography on language testing, rating scales for communicative competence and linguistic aptitude, and two sample student self-rating scales, one relating to language skills concerning food and the other to skills for interpersonal conversation. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 363 140

Préparé pour le Corps de la Paix par Neil J. Anderson

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

Manuel de tests

à organiser en classe dans le cadre des programmes des cours de langue au Corps de la Paix

Peace Corps of United States of America
Information Collection & Exchange
Manual T0073

FL021637

BEST COPY AVAILABLE

Information Collection & Exchange

Peace Corps Information Collection & Exchange (ICE) was established so that the strategies and technologies developed by Peace Corps volunteers, their co-workers, and their counterparts could be made available to the wide range of development organizations and individual workers who might find them useful. Training guides, curricula, lesson plans, project reports, manuals and other Peace Corps-generated materials developed in the field are collected and reviewed. Some are reprinted as is; others provide a source of field based information for the production of manuals or for research in particular program areas. Materials that you submit to ICE thus become part of Peace Corps' larger contribution to development.

Information about ICE publications and services is available through:

Peace Corps
Information Collection & Exchange
1990 K Street, NW - 8th Floor
Washington, DC 20526

Add your experience to the ICE Resource Center. Send materials that you have prepared so that we can share them with others working in the development field. Your technical insights serve as the basis for the generation of ICE manuals, reprints and resource packets, and also ensure that ICE is providing the most up-to-date, innovative problem-solving techniques and information available to you and your fellow development workers.

Manuel de tests

à organiser en classe dans
le cadre des programmes
des cours
de langue au Corps de la Paix

Rédigé par Neil J. Anderson à l'intention du Corps de la Paix sous le numéro de contrat PC891-0725, 1991.

Design and cover by Vincent Sagart, 1993

Cet ouvrage peut être copié et/ou traduit partiellement ou entièrement sans avoir à verser de paiement ou de droits d'auteur.

Veuillez mentionner l'ouvrage en référence.

Manuel de tests

à organiser en classe dans le cadre des programmes des cours de langue au Corps de la Paix

Neil J. Anderson

Peace Corps
Information Collection & Exchange
Manual T0073

Table des MATIERES

Chapitre Un :
Objectifs des tests de langue

Introduction
Contenu du présent manuel
Un cadre de référence pour le test de langue
L'effet de reflux
Catégories de tests de langue
Les tests au Corps de la Paix
Récapitulatif

Chapitre deux :
Une suite d'activités à exécuter en classe dans le cadre des tests formateurs

Le raisonnement
La séquence
Préparatifs de formulation
Activités de manipulation
Activités significatives
Activités de communication
Objectif de la séquence
Un exemple de séquence
Etablir une échelle de notes
Récapitulatif

Chapitre trois :
Réaction des étudiants

Que pensent les premiers intéressés?
Le rôle de l'auto-évaluation
Réunions entre stagiaires et instructeurs
Récapitulatif

Chapitre quatre :
Dossiers d'aptitudes linguistiques

Evolution des aptitudes verbales
Missions de prises de contact
Gamme de compétences
Auto-évaluations
Résultats du test d'aptitude verbale
Récapitulatif

Références

Annexes

Annexe A : Bibliographie sur les tests de langue
Annexe B : Echelles de notation applicable au compétences de communication
Annexe C : Echelle d'aptitude linguistique
Annexe D : Liste de contrôle aux fins d'auto-évaluation
Annexe E : Liste de contrôle aux fins d'évaluation après un cours

Chapitre UN

Objectifs des tests de langue

Introduction

Une formatrice de langue au Corps de la Paix du nom de Mari se réjouissait à l'idée de soumettre à ses stagiaires la nouvelle activité à effectuer en groupe de deux qu'elle avait préparée pour sa classe. Après avoir expliqué l'objectif de l'exercice, elle demanda à un étudiant de faire une démonstration avec elle pour que les cinq autres stagiaires comprennent tous ce que l'on attendait d'eux. Or les choses tournèrent mal au point que le groupe eut même des difficultés à commencer l'activité demandée. Deux des stagiaires abandonnèrent complètement et se mirent à bavarder en anglais.

Mari se rendit compte que quelque chose avait été mal saisi mais elle n'arrivait pas à cerner le problème. L'activité demandée était-elle trop ardue? Peut-être aurait-il fallu qu'elle évalue rapidement sa classe pour voir si ses stagiaires étaient vraiment préparés pour ce genre d'exercice.

Sheldon était en formation depuis près de dix semaines et tout le monde semblait satisfait de sa participation pendant les cours de langue — tout le monde, sauf lui. Car il savait que chaque fois qu'il essayait de parler cette langue hors de la classe, voire dans sa famille d'accueil, il avait des difficultés à se faire comprendre. Que pour exprimer ses souhaits les plus simples, il en était souvent réduit à exécuter des pantomines embarrassantes ou à dessiner. Or si on lui avait donné la possibilité d'évaluer sa maîtrise de la langue, l'équipe du Corps de la Paix aurait alors relevé ses difficultés et été en mesure de l'aider.

Le présent manuel aborde les genres de difficultés auxquelles Mari et Sheldon se sont heurtés. Armés des informations contenues dans ce manuel, les formateurs de langue pourront élaborer des tests simples, sans formalisme, et des procédures d'évaluation qui les aideront à choisir les activités appropriées dans leur cours. De plus, ils inciteront progressivement les

stagiaires à assumer plus de responsabilités au cours de leur apprentissage puisqu'ils pourront surveiller leur propre progrès personnels. Ce manuel explique aussi comment on peut allier la propre évaluation de l'élève à celle de l'instructeur pour mieux cerner les aptitudes du stagiaire.

Ces initiatives viendront renforcer l'efficacité des cours de langue et les connaissances acquises dans le cadre des programmes du Corps de la Paix menés de par le monde.

Contenu du présent manuel

Le présent manuel informe les formateurs participant aux programmes de cours de langue du Corps de la Paix sur deux grandes catégories d'exercices organisés en classe : les tests formatifs et les tests récapitulatifs. Tout au long du présent manuel, l'expression test formatifs fait référence au contrôle continu qui devrait faire partie intégrante des cours de langue. Il y a lieu de considérer le test formatifs comme un outil dont le but est d'aider les formateurs de langue et les stagiaires à déterminer ce qui a été appris en classe et ce qui n'a peut-être pas été assimilé, de façon à pouvoir modifier le programme en fonction des besoins des stagiaires. Le test formatifs est souvent mis en opposition avec le test récapitulatif qui a lieu à la fin d'une séquence de cours, telle que le chapitre, l'unité pédagogique ou la fin du programme.

Le manuel est divisé en quatre chapitres. Le Chapitre Un donne un aperçu des tests de langue compte tenu d'un programme de cours axé sur l'acquisition d'aptitudes; il récapitule les objectifs des tests de langue en général, et au sein du Corps de la Paix en particulier, analyse l'impact des examens sur les méthodes pédagogiques et l'apprentissage. Le Chapitre Deux propose une séquence progressive de tests formateurs à effectuer en classe. Cette séquence commence par des activités qui mettent l'accent sur l'écoute et elle évolue ensuite vers d'autres activités faisant de plus en plus appel à la participation et la créativité du stagiaires. Cette partie contient aussi des directives pour établir des échelles de classement d'aptitudes orales en vue d'évaluer ces activités.

Le Chapitre Trois analyse le rôle que les individus qui apprennent une langue peuvent jouer en discutant des résultats de leur apprentissage et la façon dont l'appréciation personnelle peut servir d'outil d'évaluation. Le dernier chapitre propose aux instructeurs de langue du Corps de la Paix une méthode de préparation de dossier linguistique afin de suivre la progression et l'épanouissement des aptitudes linguistiques des stagiaires du Corps de la Paix. On trouvera en annexe une série des textes d'examen, qui pourraient servir à affiner la méthodologie des tests organisés en classe, ainsi qu'une illustration des méthodes d'autoévaluation qui, avec un complément d'étude, pourraient être incluses dans les programmes de formation de langue du Corps de la Paix.

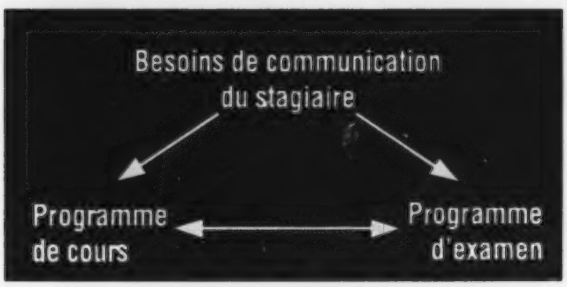
Un cadre de référence pour le test de langue

Dans tout programme de cours, les enseignants et les rédacteurs des leçons doivent équilibrer du mieux possible les trois éléments suivants :

1. les besoins des stagiaires
2. les documents pédagogiques et activités les mieux adaptés pour
   répondre à ces besoins
3. les procédures d'examen à instituer pour déterminer si le programme correspond ou non aux besoins des stagiaires et atteint les objectifs fixés

Un test de langue est censé appuyer un programme de cours en ce sens qu'il doit identifier les points forts et les points faibles des stagiaires. Le programme pédagogique tout comme le programme d'examen doivent être arrêtés en fonction de ce que les stagiaires ont

besoin d'apprendre. Le "triangle de programme d'études" élaboré par Carroll (1980) illustre les rapports entre ces variables.



Un cadre de référence pour le test de langue (Carroll, 1980)

La triade ci-dessus illustre la relation interactive propice à une utilisation efficace des ressources disponibles dans le cadre d'un programme de cours de langue. Quand le programme de cours et le programme d'examen sont conçus et mis en oeuvre de cette manière, ils se complètent harmonieusement pour répondre aux besoins de ceux qui apprennent la langue. Quand c'est le cas, on dit que "l'effet de reflux" est bénéfique.

L'effet de reflux

Dans un contexte non technique, le reflux fait référence au mouvement descendant d'une vague sur la plage. En matière d'examen, le reflux qualifie l'impact d'un test sur les méthodes pédagogiques et sur l'acquisition des connaissances. Deux types de reflux sont fréquemment analysés dans les tests de langue : le reflux positif et le reflux négatif. Le reflux positif se produit quand les objectifs du test concordent avec les objectifs du programme de cours. Le reflux négatif se produit quand les objectifs du test ne concordent pas avec les objectifs du programme de cours. Le principe du reflux fait simplement référence au rapport qui existe entre un programme de cours de langue et un programme de test de langue. Que se soit dans la préparation à un examen ou dans un travail à faire à la maison, les stagiaires devraient participer aux activités que le programme est censé promouvrir.

S'agissant des programmes de cours de langue du Corps de la Paix, la recherche du reflux positif à l'issue des tests de langue est un objectif réalisable. Tous les exercices relevant d'un programme de cours visant la maîtrise d'une langue devraient être fonction des besoins des Volontaires et des situations auxquelles ils devront faire face. Ces mêmes activités de classe peuvent se transformer en outils qui permettront aux enseignants d'évaluer si ceux qui apprennent une seconde langue ont un niveau d'aptitude suffisant pour exécuter leurs tâches. En mettant leurs aptitudes linguistiques directement à l'épreuve, l'instructeur sera en mesure d'encourager les stagiaires à parfaire les compétences jugées essentielles à leur mission.

Catégories de tests de langue

Les résultats des tests permettent de prendre des décisions au sujet des stagiaires, des formateurs de langue et des programmes de cours. En règle générale, cinq types de tests servent à évaluer un stagiaire : le test de placement, le test de diagostic, le test de maîtrise du cours, le test de performance et le test d'aptitude.

Le **test de placement** permet de décider où se situe un stagiaires par rapport à un programme de cours de langue. Dans la plupart des cas, on regroupera les stagiaires ayant des aptitudes linguistiques similaires. Le formateur pourra alors instruire des personnes d'un niveau similaire et les aider à renforcer leurs acquis.

Le **test de diagnostic** permet de découvrir les points forts et les points faibles des stagiaires. Ces renseignements sont utiles aux formateurs pour aider les apprenants à améliorer leur niveau de langue.

Le **test de maîtrise** du cours permet de déterminer si les objectifs du programme ont été atteints ou non atteints. Ces exercices sont en rapport direct avec le contenu du programme. Comme nous l'avons déjà indiqué, il faut harmoniser les objectifs du programme de cours et les objectifs du test en vue de favoriser l'effet de reflux positif.

Le **test de performance** permet de tester le niveau de langue des stagiaires en établissant des objectifs non en fonction du programme de cours mais des compétences linguistiques générales, indépendamment d'une unité pédagogique particulière.

Le **test d'aptitude** permet de déterminer la capacité d'un individu à apprendre une langue. Il peut servir à filtrer certains individus ou à dispenser certaines personnes de l'étude des langues ou être utilisé comme test de placement initial, après quoi l'on pourra créer deux cours de langue distincts pour les étudiants ayant obtenu des notes élevées ou faibles à l'examen. Toutefois, il faut interpréter les résultats du test d'aptitude avec prudence car cet exercice ne mesure pas nécessairement les facteurs tels que stratégies d'apprentissage des langues, attitude, motivation et facteurs de personnalité. Etant donné ces limites, le Corps de la Paix s'est gardé d'employer le test d'aptitude.

Les programmes de cours de langue du Corps de la Paix prévoient quatre types de tests. En premier lieu figurent souvent les tests de placement qui précèdent la Formation. L'objet de cette évaluation est de regrouper les étudiants ayant un niveau de langue similaire pendant la Formation avant service. C'est particulièrement important dans les pays d'Amérique latine et en Afrique où les stagiaires ont parfois des notions d'espagnol ou de français.

En deuxième lieu, il convient d'organiser des tests de diagnostic du niveau de langue à une étape du programme en vue d'identifier les points forts et les points faibles des étudiants. Par exemple, en présentant le thème "Trouver son chemin", l'instructeur peut demander aux stagiaires ce qu'ils feraient ou diraient s'ils étaient perdus dans la communauté d'accueil. Si, d'après leurs réponses le formateur estime qu'ils sont déjà capables de maîtriser ce sujet, il pourra leur demander de le prouver en faisant un petit sketch. L'instructeur pourra ensuite axer son cours sur les domaines posant des difficultés ou aborder des thèmes d'études qui ne sont pas encore maîtrisés.

En troisième lieu, il y a lieu d'organiser des tests de maîtrise du cours pendant le programme en vue de déterminer si les objectifs pédagogiques généraux ont été ou non atteints. Ces tests ont aussi valeur de formation puisqu'ils aident les instructeurs à arrêter le contenu des les leçons à venir.

Pour finir, on pourra organiser des test de performance linguistique à deux étapes du programme : au terme de la Formation avant service et en fin de mission. Dans bien des pays, le Corps de la Paix exige que les stagiaires passent un test d'aptitude verbale dont les procédures ont été établies par le Conseil américain sur l'enseignement des langues étrangères (ACTFL). (Pour une analyse de ce test, se reporter au Manuel de référence pour les cours de langue [No. de catalogue complet ICE T0056). Les résultats du test de capacité linguistique, au terme de la Formation avant service, et divers autres renseignements pourraient servir à choisir les stagiaires qui remplissent les conditions requises pour devenir Volontaire. Le volontaire pourra aussi subir des tests de performance en fin de mandat pour savoir quel est son degré d'aptitude dans sa seconde langue, au terme de son service au Corps de la Paix.

Récapitulatif

Les programmes de cours de langue organisés au Corps de la Paix et axés sur l'acquisition d'aptitudes ont des objectifs précis dont le principal est de répondre au besoin d'apprentissage d'une langue chez les Volontaires. Ces objectifs peuvent se traduire par l'élaboration d'un ensemble de cours et d'un programme de tests qui se complètent harmonieusement pour mener à bien l'apprentissage de la langue. Les formateurs peuvent organiser des tests de placement, de diagnostic, de maîtrise du cours et de performance linguistic et recueillir ainsi les renseignements qui leur permettront de déterminer dans quelle mesure les stagiaires apprennent la langue. Quand tous ces éléments se rejoignent, l'effet de reflux est positif, les instructeurs préparent des cours plus efficaces et le processus d'acquisition de la langue s'en trouve renforcé. On trouvera en Annexe A une bibliographie sur les tests de langue qui pourrait intéresser les formateurs du Corps de la Paix. Le chapitre suivant esquisse une suite de tests formateurs destinée aux stagiaires d'un cours de langue.

Chapitre DEUX

Une suite d'activités à exécuter en classe dans le cadre des tests formatifs.

Le raisonnement

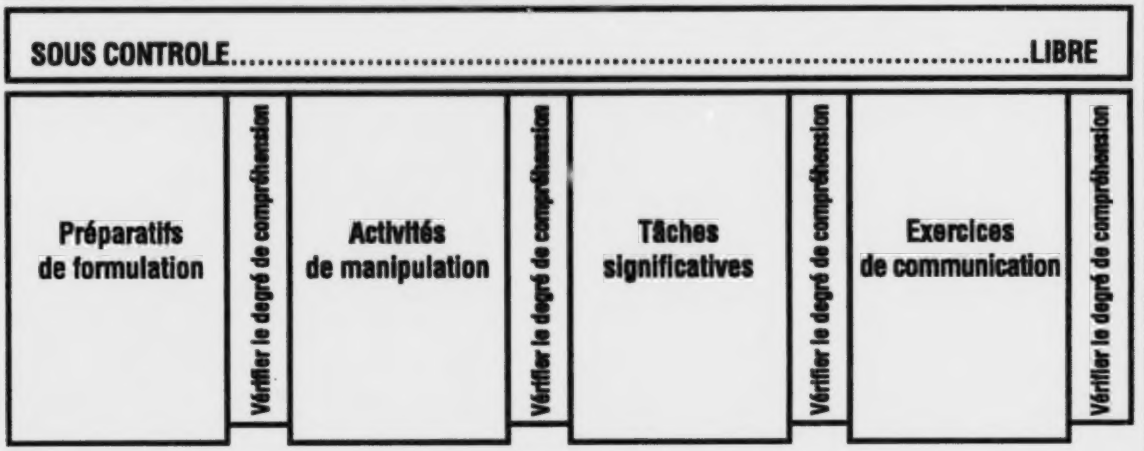
Les activités d'apprentissage d'une langue en classe peuvent être représentées sur une échelle continue allant de la catégorie "sous contrôle" à "libre" ou de l'acquisition de "mécanismes" à des "aptitudes à la communication". Cette progression se justifie par le fait que les étudiants doivent pouvoir manipuler les éléments de la langue dans un contexte structuré et utiliser ensuite ces mêmes éléments pour communiquer (doug - I can't read his writing here). Pour que les stagiaires parviennent à employer la langue dans un cadre non scolaire, ils doivent d'abord s'y préparer dans un cadre plus contrôlé.

Dans le cadre d'un programme de cours axé sur l'acquisition d'aptitudes, il est presque certain que l'instructeur voudra amener les stagiaires à se servir de la langue pour mener à bien certaines tâches. En règle générale, ces tâches peuvent être regroupées sous le vocable de "activités libres" ou de "activités de communication". Or pour que ces tâches de communication portent leurs fruits, l'instructeur doit préparer les stagiaires aux compétences linguistiques requises. Et grâce à ces rudiments linguistiques de départ, les étudiants pourront plus facilement passer aux activités de communication.

Nous suggérons ci-après une séquence d'activités que l'instructeur peut mettre en oeuvre pour préparer les stagiaires à bien effectuer leurs activités de communication et à utiliser en même temps comme cadre pour les tests formateurs en classe.

La séquence

Cette séquence appelle la succession de quatre catégories de tâches : préparatifs de formulation, activités de manipulation, tâches significatives et exercices de communication. Le diagramme ci-après montre l'articulation de ces quatre rubriques.



Séquence progressive d'exercices à mener en classe dans le cadre des tests formateurs

Dans les **préparatifs de formulation**, il suffit que le stagiaire comprenne ce qui est demandé pour parvenir à exécuter la tâche. L'aptitude à formuler n'est pas nécessaire. Ecouter une phrase puis montrer l'image qui correspond le mieux à la description donnée est un exemple de préparatifs à la formulation. Dans les **activités de manipulation**, le stagiaire doit manipuler les éléments de la langue de façon mécanique pour s'acquitter de sa tâche. Un exercice de substitution où l'on s'entraîne à conjuguer un verbe à plusieurs temps est une activité de manipulation. Dans le cadre des **activités significatives**, le stagiaire prend part à des activités exigeant le transfert d'informations ayant un sens, mais l'objectif primordial reste la formation du stagiaire dans la langue. Les exercices de paraphrase au cours desquels l'étudiant doit écouter une déclaration et reformuler le message est un exemple d'activité significative. Les **activités de communication** englobent les tâches dont le but est de simuler le plus fidèlement possible les activités linguistiques à mener dans une situation concrète. La présentation ou le compte rendu verbal d'un document déjà préparé est un exemple d'exercice de communication. La séquence proposée commence par l'exécution d'activités très contrôlées, à l'initiative et sous la direction de l'instructeur, pour aboutir à des exercices plus libres laissant au stagiaire plus de latitude pour employer la langue comme il l'entend.

Le formateur de langue aurait tort de considérer cette séquence comme un modèle figé pour chaque classe qui doit nécessairement commencer par des préparatifs de formulation et respecter chaque élément de cette progression. Il s'agit plutôt d'un guide qui pourrait aider l'instructeur à déterminer les moyens de satisfaire au mieux les besoins d'apprentissage des stagiaires. Dans l'idéal, l'instructeur commencera par viser un acquis linguistique particulier et il élaborera une activité "de communication" qui permettra aux stagiaires de prouver leur maîtrise de cet acquis. L'instructeur décidera alors à quel point de la séquence où il souhaite commencer pour préparer les stagiaires à l'activité de communication. En analysant soigneusement les besoins de stagiaires, leur degré actuel d'aisance dans la langue et le niveau à maîtriser, l'instructeur pourra décider en connaissance de cause à quel stade de la séquence commencer.

Comme l'indique le diagramme qui précède, après chaque segment, l'instructeur devra "vérifier le degré de compréhension" des stagiaires. Ce "contrôle", c'est le test formatif ; il aidera l'instructeur à orienter son cours, à décider s'il faut ou non revoir des points précédents, continuer à travailler sur les points en cours ou progresser. Au cours de ces contrôles, l'instructeur devra, pour un temps, laisser de côté son rôle de pédagogue et permettre aux stagiaires de mener l'activité sans les guider ou les aider.

En effet, si les étudiants doivent être aidés au cours d'une activité "significative", ils ne sont probablement pas prêts à passer à l'exercice de communication. N'oubliez pas que le but de la séquence, de nature progressive, est de fournir aux stagiaires la possibilité d'employer la langue de façon significative pour pouvoir mener à bien l'exercice de communication et démontrer ces acquis en dehors de la salle de classe.

Pendant toutes ces activités, l'instructeur devra placer la compétence ou l'activité linguistique au premier plan et veiller à ce que le contenu de l'activité et les termes linguistiques choisis aient un sens concret. Une activité de manipulation peut aussi être significative. Par exemple, dans un exercice de substitution, l'instructeur peut se servir d'images au lieu d'énoncer les mots à substituer, ce qui permet aux étudiants d'axer leur attention sur le signifié et pas simplement sur des sons. En modelant le contenu de chaque activité de cette façon, l'instructeur aide les stagiaires à acquérir petit à petit les compétences linguistiques dont ils auront le plus besoin pour réussir.

Nous vous proposons ci-après des exemples d'activités pour chacun des segments de la séquence. Ce n'est pas une liste exhaustive, plutôt une introduction aux types d'activités envisageables pour chaque rubrique de la séquence. Les formateurs de langue devraient s'en servir comme guide pour répertorier les activités qu'ils utilisent déjà peut-être en classe.

Préparatifs de formulation (Exploitation)

N'importe quel cours de langue peut inclure diverses étapes d'écoute, surtout dans les premières phases de la leçon. En insistant sur les préparatifs de formulation, l'instructeur ne montre pas qu'il se désintéresse de la pratique de la langue chez ses stagiaires mais plutôt qu'il attache de l'importance au fait de comprendre les éléments de départ et d'atténuer les tensions que créent l'apprentissage d'une langue. Les préparatifs de formulation peuvent inclure :

Des activités qui provoquent une "réaction physique" complète chez l'étudiant : cette méthode pédagogique avancée par Asher recommande à l'instructeur de donner aux stagiaires des commandes verbales telles que "Levez-vous" "Faites demi-tour" ou "Serrez la main de votre camarade". L'instructeur est immédiatement renseigné sur le niveau de compréhension de l'étudiant sans qu'il ait besoin de formuler une parole.

L'identification d'images : au moyen de supports visuels agrémentés de vocabulaire clé. L'étudiant prouve qu'il comprend le vocabulaire en montrant l'image ou la partie de l'image appropriée. Le formateur peut aussi lire une phrase aux stagiaires lesquels doivent prouver qu'ils ont compris en choisissant l'image qui correspond le mieux à ce qui a été dit.

Des images présentées en vrac : le stagiaire reçoit 4 ou 5 images. L'instructeur lit une histoire brève. Puis les stagiaires sont chargés d'ordonner correctement les images pour montrer qu'ils ont compris l'histoire.

Des jeux linguistiques : le formateur peut organiser des jeux similaires au BINGO pour passer en revue le vocabulaire clé.

Des dessins : L'instructeur demande aux étudiants de dessiner une suite de figures géométriques. Les stagiaires peuvent comparer leurs dessins avec ceux de leurs camarades pour vérifier s'ils ont ou non compris.

Dans chacune des activités suscitées, l'instructeur devra petit à petit se garder d'aider les étudiants individuellement. Quand les stagiaires sont prêts à effectuer les activités sans incitations ou suggestions supplémentaires de l'instructeur ou de ses camarades, il est temps de passer aux tâches de manipulation moins contrôlées.

Activités de manipulation (Exploitation)

Les activités qui relèvent de cette rubrique sont celles qui nécessitent encore beaucoup d'intervention de la part de l'instructeur et les expressions linguistiques employées par le stagiaire restent très prévisibles. L'instructeur sait ce que l'étudiant va dire ou faire pendant l'activité. Ces tâches supposent que les stagiaires s'expriment verbalement. Les activités de manipulation comprennent

Un dialogue contrôlé : ces conversations sont souvent présentés aux stagiaires sous forme de modèles de conversation. L'instructeur peut demander aux étudiants de mémoriser le dialogue. Puis donner aux stagiaires des directives sur ce qui sera dit au cours du dialogue. Dans bien des cas, le dialogue contrôlé permettra aux stagiaires de s'entraîner à l'emploi de formules pour mener à bien certaines tâches linguistiques comme saluer, prendre congé ou s'excuser.

Des traductions : il est demandé au stagiaire de traduire une expression ou un mot de sa langue maternelle à la langue cible.

Des exercices de répétition : ces exercices offrent au stagiaire la possibilité de parfaire sa technique de prononciation dans la langue cible.

Des exercices de substitution : l'instructeur modifie un élément de phrase et demande au stagiaire de l'intégrer dans la phrase nouvelle en apportant tout autre changement, le cas échéant. Un exercice de substitution fréquent, c'est la conjugaison d'un verbe (par exemple : je vais à l'école. IL. Il va à l'école. ILS. Ils vont à l'école).

De nouveau, l'instructeur doit surveiller avec soin la prestation du stagiaire et se garder de l'aider s'il parvient à mener la tâche de façon indépendante.

Activités significatives (Exploitation)

Dans les tâches significatives, l'instructeur conditionne moins la réaction du stagiaire. L'instructeur ne sait pas toujours comment l'étudiant réagira à la question. Les informations échangées au cours des activités significatives sont semblables aux types de renseignements dont se serviront les stagiaires en dehors de la salle de classe. Voici des exemples de tâches significatives :

Questions auxquelles on répond par "oui" ou par "non" : ce sont les questions qui appellent une réponse affirmative ou négative (par exemple : "Est-ce que votre famille d'accueil a le téléphone?")
Questions auxquelles on répond par "vrai" ou par "faux" : ce sont les questions ou énoncés qui appellent la réponse "vrai" ou "faux" (par exemple : "Est-ce que Riga est la capitale de la Lituanie?")

Questions binaires : ce sont les questions offrant deux choix (par exemple : "Aimez-vous les grands dîners ou les dîners décontractés?")

Questions introduites par l'un des mots suivants : quand, qu'est-ce, où, pourquoi, qui, comment (par exemple : "où se trouve la salle des fournitures?")

Se rendre à un endroit : chaque stagiaire reçoit une carte. L'instructeur donne aux élèves des consignes verbales qu'ils sont sensés suivre et montrent qu'ils ont compris en arrivant à la destination indiquée.

Jouer un rôle d'après certaines consignes : l'instructeur donne des directives sur les rôles à jouer et sur les réparties à donner.

Exercices de paraphrase : le stagiaire est prié de paraphraser une série de mots suggérée par l'instructeur ou par un autre élève.

Renseignements incomplets : chaque stagiaire reçoit des renseignements dont un autre élève a besoin pour terminer une activité.

Puzzle : chaque stagiaire doit rassembler des éléments d'information pour permettre au groupe de terminer une tâche.

Il n'est pas impossible que les stagiaires aient des difficultés à mener à bien les activités significatives, au début surtout. Il serait donc utile de consacrer suffisamment de temps à expliquer aux stagiaires comment effectuer ces exercices. On peut les adapter à divers degrés d'aptitudes et disposer ainsi d'un bon moyen d'évaluer si les étudiants sont prêts ou non à s'acquitter de tâches linguistiques similaires en dehors de la salle de classe. A ce stade de la séquence, l'instructeur ne doit pas oublier de s'effacer un peu pour laisser aux stagiaires le soin d'effectuer les tâches sans son intervention. De la sorte, les étudiants pourront prouver qu'ils sont prêts à passer à l'étape suivante de la séquence.

Activités de communication (Pratique)

Les activités qui relèvent de cette rubrique sont celles qui ressemblent le plus étroitement aux exercices de communication authentiques, à celles du monde réel. L'instructeur de langue a beaucoup moins de contrôle sur le prestation du stagiaire pendant ces exercices de communication. En voici quelques exemples :

Jeu de rôle : l'instructeur dresse un cadre pour les élèves, mais il ne leur assigne aucun rôle, il ne leur donne aucune consigne sur ce qu'il convient de dire. Toutefois, les stagiaires peuvent en discuter brièvement avec lui et demander son aide au départ.

Prises de contact : l'instructeur confie aux stagiaires la tâche de se mettre en rapport avec des membres de la communauté pour obtenir des renseignements. Ils peuvent se préparer à la tâche en répétant d'abord en classe. L'instructeur peut se servir des renseignements obtenus lors du cours suivant, chaque stagiaire communiquant les informations obtenus au cours de sa prise de contact.

Interviews : l'instructeur demande aux stagiaires d'interviewer des membres de la communauté. Il peut, par exemple, prier tous les étudiants de poser les mêmes questions aux membres de la communauté.

Exposés/rapports présentés verbalement : l'instructeur peut demander aux stagiaires de faire un exposé oral sur un thème de leur choix au sujet duquel ils auront fait des recherches.

A ce stade de la séquence, le formateur peut clore ces activités par un examen récapitulatif. Pour ce faire, il pourra demander aux étudiants de prouver leurs compétences en organisant une ou deux des activités de communication susmentionnées.

Objectif de la séquence

Un des objectifs majeurs de la présente séquence est de dresser un cadre qui pourra guider les stagiaires au cours de tâches linguistiques de complexité croissante, étape par étape. Si le formateur se voit contraint d'aider les stagiaires de façon soutenue pour leur permettre de terminer l'activité, cela veut peut-être dire qu'ils ne sont pas prêts à passer au stade suivant de la séquence. Si par exemple, les étudiants ne peuvent pas terminer des préparatifs de formulation de façon indépendante, cela veut peut-être dire qu'il n'est pas encore temps de passer à une activité de manipulation. De même, si les stagiaires ne peuvent pas achever d'eux-mêmes une activité de manipulation, cela signifie peut-être qu'il est encore trop tôt pour passer à une tâche significative. Et dans le même ordre d'idées, quand les étudiants ne peuvent pas terminer seuls une tâche significative, ils ne sont peut-être pas prêts à passer à un exercice de communication qui exigerait un degré de maîtrise accrue.

Les stagiaires n'ont pas besoin de savoir qu'un test formatif est en cours. L'instructeur devrait sélectionner des activités qui fourniront aux étudiants un cadre structuré pour apprendre, puis, au cours de tâches similaires, donner aux stagiaires la possibilité de prouver qu'ils peuvent mener à bien des tâches correspondant à une étape donnée de la leçon, sans l'aide de l'instructeur.

Un exemple de séquence

L'exemple suivant illustre une façon d'adapter la présente séquence à un cadre pédagogique, en fonction d'un programme de cours axé sur l'acquisition de certaines aptitudes. Cet exemple s'inspire du programme de cours du Corps de la Paix en Thaïlande, intitulé : Compétence 1.4 "Identifier des aliments courants et simples" et Compétence 1.7 : "Savoir marchander et acheter des aliments". Un bon moyen de commencer à planifier la leçon et de sélectionner des tests formateurs, c'est de décider ce que les stagiaires doivent parvenir à accomplir dans la langue (à savoir, la compétence) et comment on leur demandera de prouver qu'ils peuvent mener à bien la tâche en question. Pour ces compétences, les étudiants prouveront leurs aptitudes par des prises de contact. Ils devront se rendre au marché pour marchander et acheter les aliments dont ils ont besoin. En règle générale, il est possible de prouver plusieurs aptitudes de cette manière. C'est pourquoi ce type d'activité est particulièrement utile quand les stagiaires ont terminé une unité de cours.

Pour préparer les stagiaires à ces prises de contact, il faut d'abord leur donner des consignes en classe et procéder à une évaluation. On pourra commencer par des préparatifs de formulation pour passer en revue le nom des aliments courants qui sont disponibles dans la communauté. L'instructeur pourra utiliser des supports visuels pour enseigner les noms des articles que l'on trouve ordinairement au marché ou au supermarché. A ce stade, on ne demande pas aux stagiaires de dire le nom de ces aliments ; il suffit qu'ils parviennent à identifier un article quand on en fait la description. L'instructeur pourra organiser un test formateur pour s'assurer que les stagiaires maîtrisent bien ces termes de vocabulaire essentiel en demandant aux étudiants d'identifier l'image d'un article. Pour leur faire acquérir ces compétences, il faudra peut-être passer en revue ou enseigner les chiffres et le système monétaire en vigueur dans le pays.

Une fois que l'instructeur a vérifié que les stagiaires maîtrisent le vocabulaire des aliments et le système monétaire (dans les préparatifs de formulation), la leçon peut passer à l'activité de manipulation. Il peut faire écouter aux étudiants un dialogue entre deux personnes marchandant sur le prix des oeufs au marché, pour leur montrer comment il faut s'y prendre. Au préalable, l'instructeur devra leur faire un cours rapide ou leur faire lire un exposé en Anglais sur

les rudiments de marchandage et sur ce que les stagiaires sont appelés à voir. Il pourra demander aux étudiants de s'entraîner au dialogue, puis d'utiliser les termes de vocabulaire et les expressions idiomatiques clés du dialogue pour voir s'ils ont compris les éléments de base du marchandage.

Ensuite, les stagiaires sont prêts à passer à une activité significative. Au cours de cette partie de la leçon, l'instructeur peut demander aux étudiants de s'entraîner à deux à marchander le prix des aliments, un stagiaire jouant le rôle du vendeur au marché, l'autre celui du client. En s'entraînant de cette façon, l'étudiant peut voir comment l'autre réagit aux termes qu'il emploie et à ses stratégies de marchandage. Quand l'instructeur estime que les stagiaires se sont suffisamment entraînés en classe, il/elle demandera alors aux étudiants d'effectuer ces prises de contact. Les stagiaires devront emmener un magnétophone et enregistrer leurs conversations au marché. L'enregistrement servira aux discussions en classe au retour et il sera remis à l'instructeur, aux fins d'évaluation.

Certains formateurs pourraient craindre que les étudiants "s'entraînent" ou "répètent" leur conversation avec le vendeur au marché, avant d'enregistrer leur performance. Cela ne devrait pas les inquiéter mais plutôt les rassurer qu'un "effet de reflux" positif est en train de se produire. Les stagiaires s'entraîneront dans le contexte de la vie courante aux devoirs qu'on leur donne à faire en classe. Etant donné que les étudiants acquièrent petit à petit les compétences présentées dans la langue, il convient d'encourager et non de décourager ce genre de répétition.

Etablir une échelle de notes

Dans l'évaluation des aptitudes linguistiques d'un étudiant, il est important de décider à quoi correspond la maîtrise d'une activité particulière. Souvent, on a établi comme critère un degré de maîtrise de 80% pour mesurer la menée à bien de tâches relevant d'un cadre pédagogique particulier. En ce qui concerne les préparatifs de formulation, les activités de manipulation et les activités significatives, un des jalons permettant de déterminer le bon accomplissement de l'activité est la reussite des 80% de la classe. Dans une classe de cinq stagiaires, il faut que quatre personnes parviennent à identifier les images correctement pendant les préparatifs de formulation. Puisque ces tâches ne sont pas des tests officiels organisés dans le cadre d'un programme de cours de langue, il suffit le plus souvent que l'instructeur observe avec soin les étudiants qui sont capables de terminer la tâche et ceux qui ne le sont pas.

En évaluant la prestation de l'étudiant lors d'un exercice de communication, comme l'enregistrement d'une prise de contact, l'instructeur devra établir une série de critères à rechercher pendant l'écoute. D'une part, ces critères peuvent s'appuyer sur des considérations globales, l'instructeur écoutant simplement l'enregistrement pour se faire une idée d'ensemble de la façon dont le stagiaire se comporte pendant la tâche assignée. Dans sa notation, l'instructeur pourra se contenter d'utiliser les termes "insatisfaisant" "satisfaisant" ou "excellent". D'autre part, les critères d'évaluation peuvent être analytiques et être fondés sur des éléments spécifiques que l'instructeur recherchera à l'audition, comme la prononciation de certains sons, la précision grammaticale, l'aisance de communication ou des stratégies socio-culturelles appropriées. Tous les critères d'évaluation devraient être abordés avec les stagiaires avant le commencement de leur tâche.

En élaborant des critères d'évaluation globale ou des critères analytiques, l'instructeur pourra préparer une échelle de notation. Cette échelle permet d'informer les étudiants de ce qui fera l'objet de l'évaluation et elle aide l'instructeur à être plus cohérent dans l'évaluation de la prestation des étudi-

ants. L'élaboration et le recours systématique aux critères pour noter une prestation linguistique fournit un cadre d'évaluation objectif.

Une échelle analytique évalue les stagiaires en fonction d'éléments "de compétences de communication", soit l'aptitude à communiquer effectivement dans une langue. Cette échelle se compose de quatre "volets" : compétence sur le plan de la grammaire, compétence sur le plan du contenu, compétence sur le plan social et compétence sur le plan stratégies. La compétence sur le plan de la grammaire, au sens de cette échelle, recouvre non seulement l'exactitude grammaticale, mais aussi la prononciation et la connaissance du vocabulaire. La compétence sur le plan du contenu fait référence à ce que l'orateur dit et à son élocution. Cette rubrique concerne le volume et la pertinence des informations données par l'orateur. La compétence sur le plan social évalue dans quelle mesure le langage utilisé convient à tel cadre social ou culturel. Pour finir, le volet compétence sur le plan stratégies permet d'établir à quel point l'étudiant parvient à utiliser des stratégies verbales et non verbales de communication pour démontrer son aptitude. On trouvera en annexe B une esquisse détaillée de cette échelle de compétences de communications que l'on doit à Cohen et Olshtain (celle de Cohen est en préparation).

En appliquant cette échelle, l'instructeur pourra privilégier certaines rubriques en fonction du degré d'aptitude de l'étudiant, de la finalité du cours et de la nature de la tâche. Par exemple, si des débutants effectuaient la tâche de prise de contact au marché décrite précédemment, l'instructeur pourrait ignorer la rubrique de compétence sur le plan de la grammaire et stratégies, et privilégier le contenu et les éléments de rapports sociaux mis en pratique. L'accent sur la grammaire pourrait mieux convenir à une tâche linguistique plus formelle, comme faire la connaissance d'un supérieur et les compétences sur le plan stratégies pourraient être mieux évaluées au cours d'un exercice de simulation, puisque les échanges enregistrés pendant la prise de contact ne permettront pas à l'instructeur d'observer les stratégies de communication non verbales.

Récapitulatif

Dans le présent chapitre, nous avons décrit une séquence de cours dispensés en classe qui peuvent servir de cadre en vue de tests formateurs. Dans le cadre de cette séquence, un stagiaire devra démontrer qu'il maîtrise la langue à un niveau donné avant de passer à des activités exigeant de plus grandes compétences linguistiques. La séquence commence par des préparatifs de formulation, puis progresse vers les activités de manipulation, et les tâches significatives pour conclure par des exercices de communication. Le but principal dans un programme de cours axé sur l'acquisition d'aptitudes étant d'amener les étudiants à réaliser certaines tâches dans la langue — et de prouver leur aptitude lors des exercices de communication — l'instructeur doit préparer l'étudiant à une expérience de communication positive en lui donnant les outils linguistiques dont il a besoin. En vérifiant le niveau de compréhension des élèves en classe, l'instructeur saura si les stagiaires ont les fondements requis pour mener à bien les tâches qui leur ont été assignées. Dans le présent chapitre, nous avons également évoqué les critères de base pour l'élaboration d'échelles de notation globale et d'échelles analytiques. Dans le prochain chapitre, nous allons réfléchir sur les moyens de faire participer les étudiants à l'évaluation de leurs progrès personnels dans l'apprentissage d'une langue.

Chapitre TROIS

Réaction des stagiaires

Que pensent les premiers intéressés?

En évaluant le degré d'apprentissage d'une langue, il n'est pas rare que l'on néglige une ressource, les apprenants eux-mêmes. Les Volontaires qui apprennent une langue au Corps de la Paix sont des adultes titulaires au moins d'une licence. Bon nombre d'entre eux ont eu une certaine expérience professionnelle ou une carrière avant de rejoindre le Corps de la Paix. Etant donné leurs passé et leur formation, les Volontaires peuvent offrir une perspective pleine de finesse sur leur expérience en classe. L'instructeur devrait demander aux stagiaires ce qu'ils pensent du processus pédagogique. Les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage d'une première et d'une seconde langue montrent que la prise conscience du processus d'apprentissage de la langue par l'étudiant facilite l'acquisition des connaissances et l'étudiant peut contribuer à l'évaluation globale des compétences linguistiques en notant ses aptitudes et ses progrès.

Le rôle de l'auto-évaluation

Nous suggérons cinq méthodes pour recueillir les renseignements destinés à l'auto-évaluation chez les étudiants de langue au Corps de la Paix. En premier lieu, après n'importe quelle entrevue destinée à l'évaluation des aptitudes verbales, demandez au stagiaire de noter lui-même sa prestation. Dans les pays où le Corps de la Paix emploie le Test d'aptitude verbale ACTFL, le moment idéal pour l'auto-évaluation intervient tout de suite après l'entrevue. Une échelle commode d'auto- évaluation, qui repose sur les directives d'aptitude verbale d'ACTFL, est présentée dans le livre de Marshall intitulé : Whole World Guide to Language Learning (Guide international pour l'apprentissage des langues). Cette échelle se compose de deux volets : une explication des descriptions des niveaux ACTFL et une liste de contrôle du type : "Je suis capable de ...", aux fins d'auto-évaluation. (Voir l'annexe C). Cette

liste de contrôle devrait être remise à chaque stagiaire à la fin de l'entrevue d'évaluation de ses aptitudes verbales. Elle pourrait fournir ainsi des renseignements supplémentaires sur le processus d'apprentissage des langues. Ces auto-évaluations pourront ensuite être incluses dans le dossier d'aptitudes linguistiques du stagiaire (Voir chapitre 4).

Quelques mots de mise en garde : en règle générale, les entrevues visant l'évaluation des aptitudes verbales ne mesurent pas un gain d'aptitude sur un bref intervalle de temps, une ou deux semaines par exemple. Quand le programme de cours prévoit plusieurs évaluations des aptitudes verbales, il n'est pas nécessaire de demander au stagiaire de s'auto-évaluer après chaque entrevue, mais seulement après l'entrevue de la première, quatrième, huitième et douzième semaine, par exemple.

En second lieu, l'instructeur devrait dresser une liste des compétences qui feront l'objet des cours. Toutes les deux semaines de cours environ, l'instructeur pourra remettre cette liste aux étudiants et leur demander d'évaluer leur aptitude à réaliser ces objectifs de compétence. La liste de contrôle peut inclure une échelle de trois évaluations :

1. Je n'arrive pas à effectuer la tâche
2. J'arrive à effectuer la tâche avec difficulté
3. J'arrive à effectuer la tâche avec facilité

Ensuite, ces renseignements peuvent être utilisés en liaison avec d'autres informations dont disposent l'instructeur pour évaluer les progrès effectués et décider de l'orientation des cours. Vous trouverez en annexe D un exemple de liste de contrôle des aptitudes aux fins d'auto-évaluation, compte tenu de compétences définies par le Corps de la Paix en Thaïlande. D'autres exemples figurent dans le Training Reference Manual (Manuel de référence pour la formation) (No. de catalogue "Whole Ice" T0056).

Puis, quand une unité de cours est terminée, l'instructeur peut remettre aux stagiaires une liste d'auto-évaluation pour savoir ce qu'ils pensent de ce cours en particulier. Cette liste de contrôle peut être plus détaillée, inclure plus de points à cocher et faire référence éventuellement à des points d'importance mineure inclus dans une unité pédagogique. L'étudiant pourra se servir de l'échelle de trois évaluations susmentionnée pour donner un avis plus détaillé sur le cours de langue. Vous trouverez en annexe E un exemple de liste de contrôle aux fins d'auto-évaluation d'une unité de cours, compte tenu de compétences définies par le Corps de la Paix au Népal. Ces listes d'auto-évaluation peuvent aussi être remises aux stagiaires aux fins de diagnostic, avant de débuter un cours. En communiquant une liste de ce type aux stagiaires avant la présentation d'une unité de cours, l'instructeur peut non seulement recueillir des informations sur ce qu'ils savent déjà dans un domaine particulier mais aussi informer les étudiants sur les aptitudes qu'ils maîtriseront au terme du cours.

Consiste dans la discussion quotidienne des impressions sur le progrès personnel du stagiaire à la demande de formateur. Cette auto-évaluation sommaire peut se faire verbalement pendant les heures régulières de cours.

L'instructeur demandera simplement : "Qu'est-ce que vous savez dire?" ou bien "Qu'est-ce que vous ne savez pas dire?" Il n'est pas nécessaire de demander à chaque fois et à tout le monde ce qu'il pense de ses progrès pendant les cours, mais en posant cette question tous les jours l'instructeur montre qu'il s'intéresse à ce que l'étudiant pense de ses cours.

Pour finir, à la suite d'activités particulières menées en classe ou des prises de contact, l'instructeur de langue peut demander aux stagiaires de noter leur prestation dans une activité précise (voir le chapitre 2 pour une description de la mission de prise de contact). Par exemple, si le formateur a demandé à la classe de

prendre contact en posant des questions précises au marché, il y a moyen d'intégrer un élément d'auto-évaluation. Les stagiaires sont alors en mesure d'évaluer leur prestation personnelle, non seulement en obtenant des réponses à leurs questions mais aussi en notant leur aptitude globale à mener à bien les tâches ciblées, telles que marchander, demander une certaine quantité d'aliments ou utiliser la monnaie locale.

On peut utiliser la même échelle à trois points pour chacune des tâches d'auto-évaluation. En fait, le processus sera plus facile pour l'étudiant quand les mêmes techniques d'auto- évaluation sont employées d'une activité à une autre. Les stagiaires apprendront rapidement à suivre leurs progrès personnels et à effectuer des auto-évaluations significatives de leur expérience pédagogique.

Réunions entre stagiaires et formateur

Un autre moyen à la disposition des instructeurs de langue, ce sont les réunions entre formateurs et stagiaires. Une réunion en tête-à-tête avec chaque étudiant peut fournir des renseignements utiles sur les progrès d'un individu, à la fois à l'instructeur et au stagiaire. Etant donné que la plupart des cours de langue sont dispensés en petits groupes au Corps de la Paix, organiser des réunions avec un élève particulier toutes les semaines ou toutes les deux semaines ne devrait pas poser de problèmes particuliers.

Au cours de la réunion, l'instructeur et le stagiaire peuvent passer en revue les questions suivantes :

1. Quelles stratégies pédagogiques avez-vous employé? Qu'est-ce qui donne et ne donne pas satisfaction?
2. Comment évaluez-vous vos progrès?
3. Vous servez-vous de ces expressions dans la communauté?
4. Dans quelle mesure les tâches effectuées en classe sont-elles adaptées à l'emploi concret de la langue dans la communauté?
5. Quels objectifs souhaitez-vous fixer afin d'améliorer vos compétences linguistiques?

En plus de ces questions, l'instructeur et le stagiaire devraient aussi comparer les évaluations respectives de l'étudiant et de l'instructeur sur les progrès réalisés. Un stagiaire qui aura tendance à surestimer ou sous-estimer ses progrès pourra tirer profit de cette comparaison et de l'analyse de ces différences. Grâce à des discussions régulières et systématiques avec les stagiaires, les instructeurs du Corps de la Paix seront mieux placés pour évaluer les progrès d'un individu et l'acquisition de certaines compétences linguistiques.

Il est important que les instructeurs se sentent à l'aise pour donner ou recevoir des avis favorables et défavorables au cours de ces réunions. Un stagiaire américain est susceptible d'être très direct sur les insuffisances qu'il perçoit chez ses instructeurs; par conséquent, les formateurs ne doivent jamais se départir de leur attitude professionnelle, à savoir: demander des éclaircisements sur les critiques et y répondre comme il se doit. Dans le même ordre d'idées, les instructeurs devront peut-être surmonter les barrières culturelles qui leur sont propres et donner aux stagiaires un aperçu honnête de leurs insuffisances. Si l'instructeur se contente de dire aux stagiaires ce qu'ils veulent entendre, la réunion n'a plus de raison d'être. Au demeurant, dans la plupart des cas, les instructeurs et les stagiaires peuvent reformuler une critique négative en suggestion positive (par exemple : "Cet exercice n'a servi à rien" en "Vos résultats ont vraiment été mauvais en l'occurrence"). Il faudra mettre l'accent sur la formulation constructive telle que "Il serait peut-être utile de ..." ou encore : "Vous pourriez peut-être vous y prendre de la sorte ..." Ces façons de réagir devront être discutées de façon explicite.

Récapitulatif

Les instructeurs du Corps de la Paix ne doivent pas oublier que la ressource la plus précieuse peut-être pour d'évaluer les compétences linguistiques des stagiaires, ce sont précisément les étudiants. En posant des questions aux élèves à intervalles réguliers, et de diverses façons, l'instructeur obtient des renseignements utiles sur la façon dont les stagiaires perçoivent leurs progrès. Les tâches d'auto- évaluation peuvent prendre la forme d'appréciations formelles de leurs aptitudes verbales, ou se produire à intervalles réguliers pendant les cours afin d'évaluer les grandes tâches pédagogiques à mener, avant et à la fin des unités de cours. Ces évaluations peuvent avoir lieu chaque jour en classe, ou à la suite de devoirs à faire indépendamment, par exemple en utilisant la langue dans la communauté. L'instructeur et le stagiaire peuvent aussi se retrouver à intervalles réguliers afin de passer en revue les progrès d'un individu et de comparer l'évaluation de l'instructeur et celle de l'étudiant. Toutes ces procédures d'évaluation peuvent aider l'instructeur à évaluer le bien-fondé de ses cours et peuvent être incluses dans le dossier d'aptitudes linguistiques qui fait l'objet du chapitre suivant.

Chapitre QUATRE

Dossiers d'aptitudes linguistiques

Bien des suggestions présentées jusqu'à présent peuvent être intégrées dans le dossier d'aptitudes linguistiques du stagiaire au Corps de la Paix. A l'instar des artistes ou des architectes qui préparent un dossier pour montrer l'évolution de leur travaux ou pour mettre en valeur leurs compétences, les étudiants de langue peuvent élaborer un dossier afin de documenter leurs progrès dans la maîtrise d'une langue. Le dossier d'aptitudes linguistiques d'un stagiaire au Corps de la Paix pourrait être adjoint aux registres, dans le bureau du Corps de la Paix dans le pays où le Volontaire effectue sa mission de deux ans, et lui être rendu en fin de mandat.

Ce dossier peut se composer d'une série d'éléments, dont : résultats de l'entrevue d'aptitude verbale, des évaluations personnelles du stagiaire et appréciations de l'instructeur. Voici quelques suggestions pour la préparation de ces dossiers à l'intention des instructeurs de langue du Corps de la Paix.

Evolution des aptitudes verbales

L'instructeur de langue peut enregistrer des dialogues courts avec les étudiants pendant la première, quatrième, huitième et onzième semaine de cours. Ces quatre entretiens pourront ensuite être passés en revue, à la fin de la Formation avant service, pour montrer l'évolution et l'amélioration des compétences linguistiques verbales. En suivant les étapes présentées au Chapitre Deux pour la préparation d'une échelle de notations, l'instructeur peut évaluer les progrès dans les domaines d'application de l'échelle. Ces renseignements pourraient servir à appuyer la décision d'engager officiellement les stagiaires en qualité de Volontaires du Corps de la Paix.

Missions de prises de contact

Une deuxième suggestion à envisager dans un dossier d'aptitudes linguistiques du Corps de la Paix est de demander aux stagiaires de prendre contact avec certains membres de la communauté. A titre indicatif, les étudiants pourraient mener une brève interview ou effectuer une transaction précise avec des autochtones afin de prouver qu'ils maîtrisent les compétences inscrites au programme de cours. Ceci pourraient être enregistré et inclus dans le dossier. Entre la sixième et la douzième semaine de cours, l'instructeur pourrait demander à ses élèves de rassembler trois ou quatre échantillons concis de dialogue qui, selon eux, représentent au mieux leur aptitude à converser dans la langue du cru. Ces entretiens pourraient ensuite être évalués et servir, avec d'autres éléments d'information, à déterminer la note définitive à attribuer au stagiaire. Les critères d'évaluation des échantillons de dialogue enregistrés varieront selon le type d'activité. Un bon nombre de compétences indispensables, comme marchander le prix des aliments au marché, n'exigent pas d'exactitude grammaticale ou une prononciation parfaite. L'emploi de tournures linguistiques convenables compte davantage dans une activité telle que, remercier ses hôtes lors d'un dîner ou d'une cérémonie à caractère officiel.

Gamme de compétences

Pour chaque stagiaire, l'instructeur pourra dresser une liste des compétences cruciales à maîtriser à l'issue de la Formation avant service. Il s'agit des compétences qui sont jugées importantes par le pays concerné. Dans certains cas, les étudiants ne parviennent pas à maîtriser la compétence particulière qui fait l'objet du cours mais ils y réussissent après avoir utilisé la langue pendant quelques temps dans le cadre d'autres tâches. Par exemple, un instructeur pourrait passer en revue la liste des compétences à intervalles réguliers et cocher celles que chaque stagiaire semble maîtriser. Cette liste pourrait prendre la forme d'une échelle de trois points :

1. Le stagiaire n'a pas essayé d'effectuer la tâche
2. Le stagiaire a essayé d'effectuer la tâche mais il éprouve encore des difficultés à la terminer.
3. Le stagiaire a convenablement effectué la tâche.

L'instructeur peut rassembler les informations nécessaires à la préparation de cette liste pendant les heures de classe.

Auto-évaluations

Toutes les notes provenant des auto-évaluations (abordées dans le chapitre précédent) devraient être incluses dans le dossier d'aptitudes linguistiques. A l'évidence, il serait utile que l'instructeur passe ces notes en revue en compagnie du stagiaire avant de les porter au dossier. Cette comparaison peut avoir lieu lors des réunions entre instructeur et stagiaire, décrites au Chapitre Trois. Une fois que l'étudiant a examiné la liste de contrôle finale son auto-évaluation, l'instructeur résume en une page toutes les notes que le stagiaire s'est attribuées et ainsi récapitule vite la façon dont l'étudiant perçoit ses aptitudes linguistiques.

Résultats du test d'aptitude verbale

Tous les résultats du test d'aptitude verbale ayant trait à un stagiaire devraient être inclus dans le dossier d'aptitudes linguistiques mais cela ne devrait pas être le seul étalon de son niveau. Quand cette note "objective" est mise en parallèle avec les autres renseignements décrits au présent chapitre, l'équipe pédagogique a les moyens de mesurer plus précisément les capacités linguistiques d'un stagiaire dans une langue nouvelle.

Le système de dossier qui vient d'être évoqué met à la disposition de l'instructeur toute une panoplie de moyens pour évaluer les aptitudes linguistiques d'un stagiaire. Cette formule est équitable pour l'étudiant puisque l'appréciation ne repose pas sur les résultats d'un seul test mais sur un ensemble d'évaluations. Il sera important que l'équipe pédagogique s'accorde sur le poids à donner à chacune de ces évaluations.

L'instructeur devra s'efforcer de tenir compte de tous ces éléments d'information. En particulier, il faudra que l'instructeur veille à ce que le profil de la prestation qui se dégage de ces diverses évaluations soit cohérent. Quand les résultats d'une appréciation ne semblent pas concorder avec d'autres éléments, l'instructeur devra s'en inquiéter. Par exemple, si une note au test d'aptitude verbale ACTFL semble plus basse que la prestation de l'étudiant en classe le laisseraient supposer et inférieure aux notes que l'élève s'attribue, une explication s'impose. Dans ce cas particulier, il se peut que l'étudiant soit nerveux lors d'un entretien structuré, en tête-à-tête. Si cette théorie était corroborée, il y aurait lieu d'interpréter plus favorablement la faiblesse de la note obtenue au test ACTFL. Fort de ces renseignements, l'instructeur pourrait utiliser d'autres évaluations pour déterminer la note finale à attribuer à ce stagiaire particulier.

Récapitulatif

Dans ce chapitre, nous vous avons suggéré de préparer un dossier d'aptitudes linguistiques dans le cadre des programmes de langues du Corps de la Paix. Ce dossier pourrait regrouper divers renseignements sur l'évolution des aptitudes verbales d'un stagiaire au cours de la Formation avant service tels que : enregistrements effectués lors des missions de prises de contact et brefs dialogues, gamme des compétences, auto-évaluations et résultats des tests officiels d'aptitude verbale. Ces cinq sources de renseignements sont susceptibles de dresser un tableau plus complet de la capacité d'un stagiaire à s'exprimer dans une langue nouvelle. On devrait encourager les instructeurs de langue du Corps de la Paix à employer ces sources dans toute la mesure du possible afin d'évaluer les progrès réalisés dans l'apprentissage de la langue.

References bibliographiques

Carrell, P.L. Pharis, B. G. and Liberto, J.C. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading (Formation en matière de stratégies métacognitives pour la lecture ESL (Anglais en tant que deuxième langue). *TESOL Quarterly*, (Trimestriel TESOL), 23, 647-678.

Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance.* (Tester les prestations de communication). Oxford: Pergamon Press.

Cohen, A.D. (en cours de préparation). *Testing Language Ability in the Classroom,* (Tester l'aptitude linguistique en classe) Deuxième édition. New York: Newbury House Publishers.

Crookes, G. and Chaudron, C. (1991). Guidelines for Classroom Language Teaching. (Directives pédagogiques pour l'enseignement des langues en classe). Dans M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Enseigner l'anglais comme deuxième langue ou comme langue étrangère) (2e édition, pages 46-66). New York: Newbury House Publishers.

Ehrman, M. (1990). The Role of Personality Type in Adult Language Learning: An Ongoing Investigation. (L'impact du type de personnalité dans l'apprentissage d'une langue chez les adultes : une enquête en cours). Dans Thomas S. Parry et Charles W. Stansfield (Editeurs), *Language Aptitude Reconsidered* (Reconsidérer l'aptitude linguistique) (pages 126-178). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers* (tests destinés aux instructeurs de langue). New York: Cambridge University Press.

Gardner, R.C. (1990). Attitudes, Motivation and Personality as Predictors of Success in Foreigh Language Learning (Attitudes, motivation et personalité en tant que facteurs de succès en matière d'apprentissage d'une langue étrangère). Dans Thomas S. Parry et Charles W. Stansfield (Editeurs), *Language Aptitude Reconsidered* (Reconsidérer l'aptitude linguistique) (pages 179- 221). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lems, K. (1989). *Language Training Reference Manual.* (Manuel de référence pour les cours de langue). Washington, D.C.: Peace Corps Information Collection and Exchange (T0056)

Madsen, H.S. (1980). *Techniques in Testing.* (Techniques de tests). New York: Oxford University Press.

Marshall, T. (1989). *Whole World Guide to Language Learning.* (Guide international pour l'apprentissage des langues). Yarmouth, Maine : Intercultural Press. (Whole Ice Catalog No. TR046).

Oxford, R.L. (1990). Styles, strategies and Aptitudes: Connections for Language Learning. (Styles, stratégies et aptitudes : connexions aux fins d'apprentissage d'une langue). Dans Thomas S. Parry et Charles W. Stansfield (Editeurs), *Language Aptitude Reconsidered* (Reconsidérer l'aptitude linguistique) (pages 67-129). Englewood CLiffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Prator, C.H. (1972). Development of a Manipulation-Communication Scale. (Elaboration d'une échelle de tâches de manipulation/communication). Dans H.B. Allen & R.N. Campbell (éditeurs), *Teaching English as a Second Language, a Book of Readings* (Enseigner l'anglais comme seconde langue, un recueil de lectures) (2e édition, pages 139-144). New York: McGraw-Hill.

Annexe A

Bibliographie sur les tests de langue

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* (Considérations essentielles en matière de tests linguistiques). Oxford: Oxford University Press.

Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance.* (Tester les prestations de communication). Oxford: Pergamon Press.

Carroll, B.J. and Hall, P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests.* (Elaborez vous-mêmes vos tests de langue: Guide pratique pour rédiger les tests écrits d'aptitude linguistique). Oxford: Pergamon Press.

Cohen, A.D. (en cours de préparation). *Testing Language Ability in the Classroom* (Tester l'aptitude linguistique en classe), Deuxième édition. New York: Newbury House Publishers.

Davies, A. (1980). *Principles of Language Testing.* (Principes de tests linguistiques). Oxford: Blackwell.

Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing.* (Guide de tests linguistiques). New York: Newbury House Publishers.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers* (Tests destinés aux instructeurs de langue). New York: Cambridge University Press.

Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing.* (Techniques de tests). New York: Oxford University Press.

Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques.* (Tester la langue parlée: Recueil de techniques pour l'examen oral). New York: Cambridge University Press.

Annexe B

Echelles de notation applicable aux compétences de communication

Compétence sur le plan de la grammaire

3 de 0 à 2 petites erreurs mineures de syntaxe ou de vocabulaire
2 plus de 2 erreurs graves et/ou quelques petites erreurs
1 grand nombre d'erreurs graves et légères

Compétence sur le plan du contenu

3 le message reflète clairement la situation et contient la quantité d'informations souhaitée
2 il faut procéder à une certaine interprétation pour comprendre le message et/ou il y a trop ou pas assez d'informations
1 le message n'est pas clair en raison d'erreurs et/ou de la profusion ou de l'absence d'informations

Compétence sur le plan social

3 la tâche est menée à bien, compte tenu des stratégies et des formes sociales appropriées
2 l'effort effectué se caractérise par le recours à certaines stratégies et formes sociales qui ne sont pas correctes
1 en apparence, aucun effort n'est fait pour utiliser les stratégies et formes sociales correctes

Compétence sur le plan stratégies

3 la personne interrogée parvient à compenser ses lacunes linguistiques en s'appuyant sur diverses stratégies de communication
2 la personne interrogée s'appuie de temps à autre sur des stratégies de communication
1 en apparence, la personne interrogée fait peu d'efforts, voire aucun effort pour utiliser des stratégies susceptibles de l'aider à planifier ou à exécuter une tâche.

(d'après les travaux de Cohen et Olshtain)

Annexe C

Echelle d'aptitude linguistique *

DESCRIPTION NARRATIVE

DEBUTANT — Niveau faible

Capable de répondre ou de s'exprimer en employant quelques mots épars. Emprunte ses expressions à l'anglais, ou connaît le vocabulaire courant, par exemple, "gracias, ciao, etc."

Se définit comme un étudiant de la langue

DEBUTANT — Niveau moyen

Peut exprimer des besoins très simples avec politesse. Répète la plupart du temps des phrases et des mots appris par coeur. Peut prononcer des phrases courtes si on lui donne le temps de réfléchir.

S'exprime avec un fort accent, commet des fautes multiples et confond les sons qui se ressemblent.

Se fait difficilement comprendre, son discours est difficile, même pour les instructeurs chevronnés.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

DEBUTANT — Niveau faible

Je suis capable de dire "bonjour" et "au revoir"

Je suis capable de compter jusqu'à dix

Je suis capable d'employer des formules de politesse telles que "merci" et "excusez-moi".

Je connais quelques mots de vocabulaire

J'attends avec impatience de commencer mes cours de langue

Je me suis fixé certains objectifs linguistiques

NOVICE — Niveau moyen

Je suis capable de répondre à des instructions simples comme "Levez-vous" et "Venez ici".

Je suis capable de saluer des personnes et de prendre congé convenablement.

Je suis capable de poser des questions rudimentaires commençant par : qui, qu'est-ce, quand et où.

Je suis capable de m'exprimer et de donner des instructions simples, comme par exemple : "il fait chaud" et "allumez la lumière".

Je suis capable de remercier une personne et de formuler une demande simple.

Je suis capable d'employer cinquante mots au moins dans un contexte approprié.

Je suis capable de chanter un vers d'une chanson populaire ou d'accompagner une personne qui fredonne un chant à succès.

Je suis capable d'exécuter une tâche au moins de la catégorie "Débutant — Niveau supérieur".

* Tous droits réservés. 1989. Terry L. Marshall. Reproduit avec la permission de l'auteur du livre intitulé : The Whole World Guide to Language Learning. (Guide international pour l'apprentissage des langues). Intercultural Press : Yarmouth, Maine.

DESCRIPTION NARRATIVE

DEBUTANT — Niveau supérieur

Est capable de poser des questions et de s'exprimer de façon simple moyennant l'emploi de phrases mémorisées. De comprendre des fragments de conversation et des instructions simples. Des sujets ayant trait à la vie de tous les jours. S'exprime le plus souvent en phrases courtes, directes mais peut formuler des expressions et des phrases plus longues si on le laisse réfléchir.

Commet encore de fréquentes erreurs dans la prononciation et l'emploi du vocabulaire. Demande souvent à la personne qui parle de ralentir son débit ou de se répéter. Parvient à communiquer avec ses collègues mais éprouve des difficultés à converser avec d'autres.

Se comporte correctement avec les ressortissants du pays hôte. Comprend certaines indications non verbales.

INTERMEDIAIRE — Niveau faible

Est capable d'aborder des sujets familiers, de poser et de répondre à des questions simples, de s'exprimer simplement, de répondre et de discuter en tête à tête. Est capable de saisir l'idée principale dans une conversation courante.

S'exprime souvent de façon incorrecte mais, par la répétition, arrive généralement à se faire comprendre par les personnes de langue maternelle qui ont des rapports fréquents avec les étrangers.

Est souvent capable de comprendre une personne de langue maternelle à condition qu'il/elle se répète ou ralentisse son débit.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

DEBUTANT — Niveau supérieur

Je suis capable de comprendre et de parler en termes simples de ma famille, d'indiquer mon âge, mon adresse, l'heure, de parler du temps, et des activités de tous les jours.

Je comprends certains mots quand le contexte me donne des éléments d'explication, comme dans un café ou au marché.

Mon vocabulaire recouvre des concepts de base : jours, mois, nombres de 1 à 100, vêtements, parties du corps, relations familiales.

Je suis capable d'employer au moins 100 substantifs et verbes dans le contexte approprié.

Je commence à comprendre ce que l'on attend de moi dans un cadre social simple.

Je suis capable d'exécuter au moins deux tâches relevant de la catégorie "Intermédiaire — niveau faible".

INTERMEDIAIRE — Niveau faible

Je suis capable d'entamer et de clore une conversation convenablement.

Je suis capable de me présenter ou de présenter quelqu'un d'autre.

Je suis capable d'acheter un ticket, de prendre l'autobus ou le train et de descendre à la bonne station.

Je suis capable de suivre les consignes simples que donnerait un douanier, policier ou autre responsable.

Je suis capable de discuter de sujets simples avec mes amis.

DESCRIPTION NARRATIVE

INTERMEDIAIRE — Niveau moyen

Est capable de participer à des conversations simples portant sur des besoins essentiels et des traditions sociales. De discuter de sujets dépassant les premières nécessités, tels que antécédents personnels et loisirs.

Commence à utiliser la grammaire de base de façon correcte, comme par exemple, accorder sujet-verbe et substantif-adjectif.

INTERMEDIAIRE — Niveau supérieur

Est capable de participer à de brèves conversations sur la plupart des besoins essentiels, à des dialogues limités en société et à d'autres thèmes de discussion. Comprend le sens général d'une conversation portant sur des sujets familiers, encore qu'il lui soit difficile de suivre de longs dialogues ou de s'adapter à des situations qui ne lui sont pas familières.

S'exprime la plupart du temps en phrases courtes, peu étoffées mais fait occasionnellement preuve de spontanéité. Est capable d'employer la forme interrogative, les principaux temps, les pronoms, de conjuguer les verbes, encore que le dialogue reste truffé d'erreurs.

Peut être compris par les personnes de langue maternelle ayant l'habitude de converser avec des étrangers. En se répétant, parvient la plupart du temps à se faire comprendre par ses interlocuteurs.

Dans ses rapports avec les ressortissants du pays hôte, est capable de se débrouiller dans des situations élémentaires et familières et avec des personnes de langue maternelle habituées aux contacts avec les étrangers.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

INTERMEDIAIRE — Niveau moyen

Je suis capable de répondre à des questions concernant mon état civil, ma nationalité, ma profession, mon âge et mon lieu de naissance.

Je suis capable de commander un repas simple en consultant le menu d'un restaurant.

Je suis capable de demander ou de dire quelle heure il est, quel est la date ou le jour de la semaine.

Je suis capable d'effectuer des transactions simples à la poste, dans une banque ou à l'épicerie.

Je commence à m'exprimer avec plus de correction : le plus souvent, j'accorde les sujets et les verbes que j'emploie.

Je suis capable d'exécuter au moins une tâche relevant de la catégorie "Intermédiaire — niveau élevé".

INTERMEDIAIRE — Niveau élevé

Je suis capable d'acheter ma nourriture, de louer une chambre d'hôtel et de marchander, si besoin est.

Je suis capable de parler de mes passe-temps favoris ou des sports que je pratique.

Je suis capable d'expliquer comment se rendre de l'endroit où je me trouve à la poste, un restaurant ou un lieu touristique.

Je suis capable de parler de choses qui ont eu lieu dans le passé ou qui pourraient se produire à l'avenir.

Je suis capable de mener des conversations simples avec des gens dont c'est la langue maternelle et qui ont l'habitude d'avoir des rapports avec les étrangers.

Je suis capable d'effectuer deux tâches au moins relevant de la catégorie "Niveau supérieur".

DESCRIPTION NARRATIVE

AVANCE

Est capable de participer à la plupart des conversations courantes et à certaines discussions de travail. De donner des instructions ou des explications simples pendant le travail. De parler d'événements passés et futurs. Moyennant quelques répétitions et des efforts de reformulation, est capable de comprendre le sens d'une conversation courante entre personnes de langue maternelle.

Son niveau de vocabulaire est suffisamment bon pour pouvoir parler simplement sans beaucoup de périphrases et s'exprimer sur bien des sujets à l'impromptu. Son accent dénote manifestement qu'il apprend, mais dans l'ensemble il arrive à se faire comprendre.

TRES AVANCE

Est capable d'exécuter la plupart de ses tâches professionnelles et de mener une conversation sur des sujets qui l'intéressent personnellement. D'exprimer des faits, de donner des instructions, de décrire, de faire le compte rendu et de discuter d'activités présentes, passées et futures.

Dans bien des cas, parle couramment et avec aisance, même s'il lui faut s'arrêter de temps à autre pour réfléchir. Continue à faire quelques erreurs de grammaire.

Dans ses rapports avec les personnes de langue maternelle, comprend les règles courantes de l'étiquette, les tabous et sensibilités culturelles et se débrouille bien en situation courante avec des habitants ayant l'habitude des étrangers.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

AVANCE

Je suis capable de décrire mon travail de façon assez détaillée et de discuter avec mes colègues de la plupart des tâches ayant rapport avec le travail.

Je suis capable de parler avec aisance de sujets d'intérêt général, comme le temps et les événements d'actualité.

Je suis capable de faire face et d'expliquer des problèmes inattendus, comme la perte de mes chèques de voyage.

Je suis capable de noter et de communiquer un message par téléphone.

Je peux être compris par la plupart des personnes de langue maternelle et je suis capable de mener une conversation courante en leur présence.

Je suis capable d'exécuter au moins une tâche relevant du niveau "Très avancé".

TRES AVANCE

Je suis capable d'embaucher un employé, de parler de ses qualifications, responsabilités, horaire de travail et salaire dans la langue que j'ai apprise.

Je suis capable d'indiquer à un collègue comment effectuer une tâche courante.

Je suis capable d'exprimer mes opinions, d'exposer des faits et d'expliquer mes points de vue.

Je suis capable de parler sans difficulté de mes antécédents, de mes activités en cours et de mes projets d'avenir.

En règle générale, je parle couramment et avec aisance, moyennant quelques petites pauses de temps à autre.

Je suis capable de formuler des demandes acceptables sur le plan culturel, d'accepter ou de refuser des invitations, de m'excuser, d'offrir et de recevoir des cadeaux.

Je suis capable de mener deux tâches au moins relevant du niveau "Supérieur".

DESCRIPTION NARRATIVE

SUPERIEUR

Est capable de discuter de la plupart des questions pratiques, sociales et professionnelles. De traiter de sujets non familiers, fournir des explications, résoudre des problèmes, décrire en détail, étayer des opinions et formuler des hypothèses. Commence à pouvoir parler de concepts abstraits.

Cherche rarement ses mots. Bonne maîtrise de la grammaire et ses erreurs ne gênent pratiquement jamais la personne de langue maternelle.

Peut être associé à la plupart des situations sociales et professionnelles. Comprend presque toutes les réactions non verbales; commence à comprendre les éléments culturels de l'humour.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

SUPERIEUR

Je suis capable d'effectuer la plupart de mes tâches professionnelles dans la langue cible.

Je suis à la hauteur dans une situation sociale courante.

Je suis capable de participer effectivement à la plupart des discussions mettant en présence des personnes de langue maternelle.

Je suis capable d'engager une conversation normale au téléphone.

Je suis capable de suivre une émission radio, un rapport oral ou un discours et de prendre des notes précises.

Je suis capable de faire face à un problème inattendu ou de rectifier une gaffe commise en société.

Je suis capable d'étayer mes opinions au cours d'une discussion ou d'une polémique.

Je commence à comprendre les plaisanteries et les jeux de mots.

Il est rare que j'aie à demander à un orateur de se répéter ou de s'expliquer.

Je suis capable de m'exprimer avec un débit normal sans chercher mes mots ou essayer d'éviter les structures grammaticales complexes.

DESCRIPTION NARRATIVE

EXCELLENT

Est capable de parler la langue couramment et avec précision quel que soit l'impératif professionnel. D'adapter son niveau de langue au public visé : de conseiller, persuader, négocier, défendre un point de vue et d'interpréter pour des dignitaires.

Ne commet que de rares erreurs de prononciation ou de grammaire.

Comprend presque toutes les indications non verbales, l'humour et la plupart des allusions. Se comporte de façon acceptable sur le plan culturel dans tout un éventail de situations sociales ou professionnelles.

COMPETENCE D'UNE PERSONNE DE LANGUE MATERNELLE

Se comporte comme une personne de langue maternelle instruite.

LISTE DE CONTROLE AUX FINS D'AUTO-EVALUATION

EXCELLENT

Je suis capable de mener n'importe quelle tâche dans ma seconde langue.

Je peux m'exprimer convenablement devant un groupe de professionnels, mon équipe, un fonctionnaire, un ami, les personnes âgées et les enfants.

Je peux faire office d'interprète lors d'une réunion professionnelle ou d'une soirée.

Mes erreurs de prononciation ou de grammaire sont rares.

Je comprends toujours les personnes de langue maternelle, même quand ils discutent entre eux.

Je suis capable de m'associer à des plaisanteries, des calembours et des jeux de mots.

Je suis capable d'interpréter correctement les gestes culturels, les expressions du corps et du visage.

COMPETENCE D'UNE PERSONNE DE LANGUE MATERNELLE

Je parle ma seconde langue aussi couramment que l'anglais.

Je maîtrise les expressions idiomatiques, familières ainsi que les allusions historiques et littéraires.

Je connais bien l'histoire, les croyances, les coutumes, les antécédents politiques et la géographie du pays hôte.

Je suis complètement à l'aise sur le plan culturel quel que soit le contexte social ou professionnel.

Annexe D

Liste de contrôle aux fins d'auto-évaluation

(Compétences établies par le Corps de la Paix en Thaïlande)

Pour chacune des tâches enseignées pendant le cours, veuillez vous attribuer une note de l'échelle ci-dessous :

1. Je ne parviens pas à effectuer la tâche suivante
2. Je parviens à effectuer la tâche suivante avec difficulté
3. Je parviens à effectuer la tâche suivante sans difficulté

1. NOURRITURE

—— 1.1 Identifier des plats, boissons et fruits courants et simples, sur le plan visuel et verbal.

—— 1.2 Commander un repas au restaurant / marché.

—— 1.3 Régler la note et attirer l'attention du serveur.

—— 1.4 Identifier des aliments courants et simples, sur le plan visuel et verbal.

—— 1.5 Se renseigner sur les goûts alimentaires, les techniques de cuisson et les ingrédients.

—— 1.6 Exprimer ce qui plaît, ne plaît pas et ses préférences.

—— 1.7 Marchander et acheter des aliments à l'épicerie ou au marché.

—— 1.8 Demander des couverts supplémentaires ou des condiments.

ANNEXE E

Liste de contrôle aux fins d'évaluation après un cours

(Compétences établies par le Corps de la Paix au Népal)

Pour chacune des tâches enseignées pendant le cours, veuillez vous attribuer une note de l'échelle ci-dessous :

1. Je ne parviens pas à effectuer la tâche suivante
2. Je parviens à effectuer la tâche suivante avec difficulté
3. Je parviens à effectuer la tâche suivante sans difficulté

1. RAPPORTS AVEC AUTRUI

—— 1.1 Saluer en premier, saluer en retour, se présenter et présenter d'autres personnes.

—— 1.2 Poser des questions et répondre à des questions concernant antécédents personnels, âge, profession, état civil, rapports avec la famille et nationalité.

—— 1.3 Refuser et se proposer poliment de faire quelque chose pour quelqu'un.

—— 1.4 Fixer l'heure d'un rendez-vous et expliquer les raisons de la rencontre.

—— 1.5 Inviter, accepter et refuser des invitations avec des références de temps.

—— 1.6 Bavarder au sujet d'expériences récentes, du temps ou de projets futurs.

—— 1.7 Expliquer et répondre à des questions ayant trait au salaire et à la durée de la mission d'un PCV.

—— 1.8 Exprimer des préoccupations et s'enquérir des préoccupations des autres.

—— 1.9 Exprimer son sentiment général.

—— 2.0 Exprimer le sentiment général d'autrui.

FL

Preparado para el Cuerpo de Paz por Neil J. Anderson

Manual

para hacer evaluaciones en clase en programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz

Peace Corps
Information Collection & Exchange
Manual T0072

BEST COPY AVAILABLE

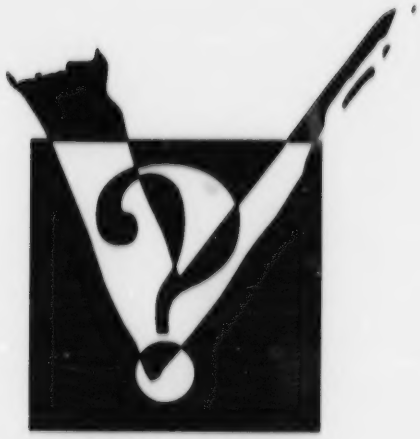
Information Collection & Exchange

Peace Corps Information Collection & Exchange (ICE) was established so that the strategies and technologies developed by Peace Corps volunteers, their co-workers, and their counterparts could be made available to the wide range of development organizations and individual workers who might find them useful. Training guides, curricula, lesson plans, project reports, manuals and other Peace Corps-generated materials developed in the field are collected and reviewed. Some are reprinted as is; others provide a source of field based information for the production of manuals or for research in particular program areas. Materials that you submit to ICE thus become part of Peace Corps' larger contribution to development.

Information about ICE publications and services is available through:

Peace Corps
Information Collection & Exchange
1990 K Street, NW - 8th Floor
Washington, DC 20526

Add your experience to the ICE Resource Center. Send materials that you have prepared so that we can share them with others working in the development field. Your technical insights serve as the basis for the generation of ICE manuals, reprints and resource packets, and also ensure that ICE is providing the most up-to-date, innovative problem-solving techniques and information available to you and your fellow development workers.



Manual

para hacer evaluaciones en clase en programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz

Manual

para hacer evaluaciones en clase en los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz

Neil J. Anderson

Peace Corps
Information Collection & Exchange
Manual T0072

Prepared for the Peace Corps by Neil J. Anderson under
Contract #PC891-0725, 1991.

Designed by Vincent Sagurt, 1993.

This manual may be reproduced and/or translated in part or
in full without payment or royalty. Please give standard
acknowledgement.

Tabla de MATERIAS

Capítulo Uno:

Utilidad de las evaluaciones lingüísticas

Introducción
Contenido del manual
Esquema conceptual para entender la función de las evaluaciones lingüísticas
Función de la "contracorriente"
Tipos generales de pruebas lingüísticas
Normas de evaluación en el Cuerpo de Paz
Resumen

Capítulo Dos:

Secuencia de actividades de evaluación formativa para uso en la sala de clase

Justificación de una secuencia progresiva
La secuencia
Actividades preproductivas
Actividades de manipulación
Actividades de contenido práctico
Actividades de comunicación
Propósito de la secuencia
Ejemplo de la secuencia
Cómo establecer una escala de evaluación
Resumen

Capítulo Tres:

Retroalimentación proporcionada por los estudiantes

¿Qué opinan los propios estudiantes?
Función de la autoevaluación
Diálogos entre estudiantes y maestros
Resumen

Capítulo Cuatro:

Expedientes de aprendizaje lingüístico

Adquisición de habilidad oral
Ejercicios de contacto
Inventario de competencias
Escalas de autoevaluación
Resultados de las entrevistas para evaluar el manejo del idioma hablado
Resumen

Bibliografía

Apéndices

Apéndice A: Recursos usados para hacer evaluaciones lingüísticas
Apéndice B: Escalas para evaluar la capacidad de comunicación
Apéndice C: Escala para evaluar la habilidad lingüística del estudiante
Apéndice D: Lista de competencias para autoevaluación
Apéndice E: Lista de competencias para autoevaluación

Capitulo UNO

Utilidad de las evaluaciones lingüísticas

Introducción

Mari, instructora de idiomas en el Cuerpo de Paz, tenía gran entusiasmo en asignar a los aspirantes una nueva actividad en pareja que había preparado para la clase. Después de explicar el propósito del ejercicio, le pidió a un estudiante que la acompañara en una demostración para que los otros cinco alumnos entendieran lo que tenían que hacer. Pero las cosas no marcharon bien y desde el principio el grupo tuvo dificultades. Dos de los aspirantes desistieron por completo y se pusieron a conversar en inglés. Mari se dio cuenta de que había un mal entendido, pero no sabía exactamente cuál era el problema. ¿Acaso era demasiado difícil la actividad? Quizá lo aconsejable hubiera sido realizar una evaluación rápida en clase para determinar si los estudiantes estaban verdaderamente preparados para este tipo de ejercicio.

Sheldon ha estado participando en la Capacitación Previa al Servicio (PST) durante casi diez semanas y todos están satisfechos con su rendimiento en las clases de idiomas. El único que no está satisfecho es él, puesto que sabe que al tratar de usar el idioma en la comunidad —o incluso en el hogar donde se hospeda— le es difícil entender. Para poder expresar el más simple deseo a menudo tiene que hacer mímicas bochornosas o dibujar figuras. Si a Sheldon se le hubiera proporcionado la oportunidad de evaluar su propio progreso lingüístico, es posible que el personal del Cuerpo de Paz se hubiera dado cuenta de sus dificultades y le hubiera podido ayudar.

El presente manual enfoca problemas similares a los que enfrentan Mari y Sheldon. Mediante el uso de la información que en él se proporciona, los instructores de idiomas podrán elaborar pruebas y técnicas de evaluación sencillas e informales que les ayudarán a elegir actividades para las clases subsiguientes. Simultáneamente, aprenderán a ayudar a los estudiantes a hacerse más responsables de su propio aprendizaje a medida que vigilan su progreso individual. El

manual también explica cómo combinar las evaluaciones de los instructores con las autoevaluaciones de los alumnos para obtener una imagen más clara de las habilidades que estos poseen. Todas estas actividades en conjunto contribuirán a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en los programas del Cuerpo de Paz del mundo entero.

Contenido del manual

El presente manual proporciona a los instructores de los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz información sobre dos tipos básicos de evaluaciones aplicables en clase: las formativas y las sumativas. El término evaluación formativa, tal como se usa en el presente manual, se refiere a las pruebas que se deben efectuar con regularidad como parte integral de la enseñanza de un idioma. La evaluación formativa debe considerarse un instrumento destinado a ayudar a los instructores y estudiantes de idiomas a saber lo que se está aprendiendo en clase y lo que no, de manera que el contenido de la instrucción se pueda adaptar a las necesidades de los alumnos. La evaluación formativa a menudo se compara con la evaluación sumativa, la cual se realiza al cabo de un período de instrucción, ya sea un capítulo, una unidad o la parte final de un programa.

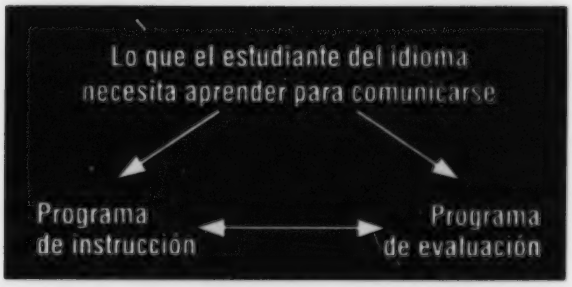
El manual se divide en cuatro capítulos. En el Capítulo Uno se examina la función desempeñada por las evaluaciones lingüísticas en los planes de estudio que se basan en competencias específicas, se repasan los objetivos de dichas evaluaciones en general y en el Cuerpo de Paz en particular, y se discute su efecto en la enseñanza y el aprendizaje. El Capítulo Dos presenta una secuencia progresiva de actividades de evaluación formativa para la sala de clase. Esta secuencia comienza con actividades cuyo énfasis radica en escuchar pasivamente y va evolucionando hacia otras en que el estudiante desempeña un papel cada vez más activo y creador. También se incluyen normas sobre cómo elaborar escalas para calificar al estudiante en el manejo del idioma hablado y evaluar estas actividades. En el Capítulo Tres se discute la forma en que los estudiantes de un idioma pueden ser fuente de retroalimentación sobre su propio aprendizaje y se explica cómo la autoevaluación puede servir de instrumento de valoración. En el último capítulo se explica a los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz cómo preparar expedientes de aprendizaje lingüístico para documentar la evolución y el progreso de los aspirantes a medida que adquieren destreza en el idioma. Los apéndices incluyen una lista de textos sobre metodología de evaluación lingüística que podrían servir para diseñar nuevas técnicas de evaluación aplicables en clase. También ofrecen ejemplos de instrumentos de autoevaluación que se podrían modificar con miras a aplicarlos en los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz.

Esquema conceptual para entender la función de las evaluaciones lingüísticas

En un programa de instrucción, los maestros y expertos que diseñan los cursos de idiomas tienen que lograr el mejor equilibrio posible entre los tres elementos siguientes:

1. las necesidades de los estudiantes
2. los materiales y actividades que se necesitan para satisfacer esas necesidades
3. las técnicas de evaluación que sirven para determinar si el programa satisface las necesidades de los estudiantes y, por consiguiente, si cumple sus objetivos

Una prueba lingüística debe apoyar al programa mediante la identificación de las aptitudes y deficiencias de las personas que estudian un idioma. Tanto el programa de instrucción como el de evaluación se debe basar en lo que los estudiantes necesitan aprender. El "triángulo didáctico" elaborado por Carroll (1980) identifica la relación entre estas variables.



Esquema conceptual para entender la función de las pruebas lingüísticas (Carroll, 1980)

La tríada de la figura ilustra la naturaleza de la interacción que lleva al uso eficiente de los recursos en un programa de enseñanza de idiomas. Cuando se diseñan y ejecutan de acuerdo con este esquema, los programas de instrucción y evaluación funcionarán en mutua armonía y satisfarán las necesidades de quienes estudian un idioma. Cuando esto ocurre, se produce una "contracorriente" beneficiosa.

Función de la "contracorriente"

En un contexto no técnico, "contracorriente" significa el movimiento de una ola al alejarse de la playa. En el contexto de las evaluaciones, contracorriente se refiere a las repercusiones de una prueba en la enseñanza y el aprendizaje. Dos tipos de contracorriente —una beneficiosa y la otra desfavorable—se observan a menudo en el contexto de las evaluaciones lingüísticas. La contracorriente beneficiosa se produce cuando los objetivos de la prueba coinciden con los del programa de instrucción; la contracorriente desfavorable se origina, en cambio, cuando los objetivos de la prueba y del programa no están en concordancia. El concepto de contracorriente se refiere simplemente a la relación recíproca entre los programas de instrucción y evaluación lingüística. Bien sea al prepararse para una prueba o al hacer una tarea, los estudiantes de un idioma deben siempre estar inmersos en aquellas actividades que el programa busca desarrollar.

En los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz, el crear una contracorriente beneficiosa a través de las evaluaciones lingüísticas constituye una meta alcanzable. Todas las actividades realizadas en clase en los programas de estudio basados en competencias específicas deben ser compatibles con las necesidades de los Voluntarios y con las situaciones que estos van a enfrentar. Estas mismas actividades que se realizan en clase pueden ser útiles a los maestros para determinar si los estudiantes están adquiriendo las destrezas lingüísticas necesarias para completar las competencias asignadas. Usando métodos directos de evaluación lingüística, el instructor de un idioma puede motivar a los estudiantes a adquirir las habilidades que se consideran esenciales para que realicen su labor.

Tipos generales de pruebas lingüísticas

Los resultados de las pruebas sirven de base para la toma de decisiones relacionadas con los estudiantes, maestros y programas de idiomas. En general, son cinco los tipos de pruebas lingüísticas que se administran a los estudiantes para poder tomar estas decisiones: pruebas de clasificación, pruebas de diagnóstico, pruebas de rendimiento, pruebas de habilidad y pruebas de aptitud.

Las pruebas de ubicación se administran para decidir en qué nivel se debe colocar a un estudiante dentro de un programa de enseñanza de idiomas. En la mayor parte de los casos, los estudiantes cuya habilidad en un idioma es similar deben colocarse juntos en la misma clase. De esta manera el instructor puede trabajar con personas que manejan el idioma con más o menos la misma destreza y ayudarles a mejorarla.

Las pruebas de diagnóstico se preparan con objeto de descubrir las aptitudes y deficiencias de los individ-

uos que estudian un idioma. Esta información es útil a los maestros para ayudar a los estudiantes a mejorar su destreza en el idioma.

Las pruebas de rendimiento se administran para tratar de averiguar si se están cumpliendo o no las metas del programa de instrucción. Estas pruebas se basan directamente en el contenido académico del curso. Como se señaló anteriormente, los objetivos de los programas de instrucción y evaluación deben estar en concordancia, ya que de ese modo se produce una contracorriente beneficiosa.

Las pruebas de habilidad linguística ofrecen la oportunidad de evaluar las destrezas lingüísticas de los estudiantes. Esto sucede cuando los objetivos de estas pruebas están vinculados no con los objetivos del programa de instrucción, sino con la destreza en el idioma, independientemente de toda instrucción particular que se haya recibido en él.

Las pruebas de aptitud dan un indicio de la habilidad que tiene determinada persona para aprender un idioma. Estas pruebas se usan como instrumentos de tamizaje para excluír a algunas paersonas del estudio del idioma o para ubicar inicialmente a un estudiante. Por consiguiente, permiten asignar a los estudiantes en clases separadas según su rendimiento o desempeño durante la prueba de aptitud. Es necesario, sin embargo, observar precaución a la hora de administrar esta clase de prueba. Ciertos factores, tales como las estrategias de aprendizaje y la actitud, motivación y personalidad del sujeto, no siempre se pueden medir con pruebas de aptitud. Debido a estas limitaciones, el Cuerpo de Paz no usa pruebas de este tipo.

Normas de evaluación en el Cuerpo de Paz

Son cuatro las áreas de evaluación lingüística observadas en los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz. Primero, en ocasiones resulta necesario administrar pruebas de ubicación antes del PST. El objetivo de esta evaluación es colocar juntos durante esta fase del adiestramiento a aquellos estudiantes cuyo dominio de un idioma es similar. Esto es especialmente importante en las regiones interamericana y africana, donde los aspirantes pueden llegar con cierto conocimiento previo del español o del francés.

Segundo, las pruebas de diagnóstico con que se evalúa las destrezas lingüísticas deben administrarse a lo largo del programa de instrucción con objeto de identificar las aptitudes y deficiencias de los aspirantes en su aprendizaje lingüístico. Por ejemplo, al introducir la competencia denominada "Cómo pedir orientación", el instructor puede indagar qué es lo que dicen o hacen los estudiantes cuando se encuentran perdidos en la comunidad anfitriona. Si al oír las respuestas el instructor determina que los estudiantes ya son capaces de completar la competencia, puede solicitarles que hagan un breve simulacro para demostrarlo. De esta manera la instrucción se puede concentrar en áreas de patente dificultad, o bien la clase puede emprender otras competencias que aún no ha llegado a dominar.

Tercero, las pruebas de rendimiento tienen que administrarse a lo largo del programa de instrucción para que sea posible determinar si se están cumpliendo o no los objetivos generales del programa. Estas pruebas también tienen un propósito formativo, ya que ayudan a los maestros a planificar las próximas lecciones.

Por último, las pruebas de habilidad lingüística pueden administrarse en dos momentos: al terminar la PST o al Cierre de Servicio (COS). En muchos países, el Cuerpo de Paz exige que los aspirantes participen en una entrevista destinada a evaluar su manejo del idioma hablado. Esta entrevista está basada en técnicas elaboradas por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Esta prueba se discute en el Manual de Referencia sobre la

Enseñanza de Idiomas [Catálogo Whole ICE No. T0056]). La prueba de competencia que se administra al cabo de la PST puede usarse, junto con otras fuentes de información, para determinar qué aspirantes reúnen las condiciones necesarias para tomar el juramento de investidura como Voluntario del Cuerpo de Paz. Las pruebas de competencia también se pueden administrar al cabo del COS para dar a los Voluntarios una indicación del grado de destreza lingüística que han alcanzado cuando terminan su período de servicio con el Cuerpo de Paz.

Resumen

Los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz, cuyo plan de estudios está basado en determinadas competencias, encierran objetivos específicos orientados a satisfacer las necesidades lingüísticas de los Voluntarios. Tales objetivos pueden traducirse en planes de enseñanza y evaluación lingüística integrados de tal forma que juntos faciliten la enseñanza de un idioma. Los instructores pueden realizar pruebas de clasificación, diagnóstico, rendimiento y habilidad con objeto de obtener la información necesaria para medir el progreso de los estudiantes en su aprendizaje lingüístico. Cuando se combinan todos estos elementos, se produce una contracorriente favorable, los instructores preparan lecciones de mejor calidad y el proceso de aprendizaje lingüístico cobra impulso. El Apéndice A contiene una lista de recursos de evaluación que pueden ser de interés para los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz. En el próximo capítulo se presenta una secuencia progresiva de actividades de evaluación formativa que se pueden aplicar en clase.

Capitulo DOS

Secuencia de actividades de evaluación formativa para aplicarse durante la clase

Justificación

Las actividades de aprendizaje lingüístico que se llevan a cabo en una clase pueden clasificarse a lo largo de una escala continua que se extiende desde las "controladas" en un extremo hasta las "libres" en el otro, o desde las "mecánicas" hasta las "de comunicación". Dicha secuencia se justifica porque los estudiantes necesitan tener la oportunidad de manejar los elementos de un idioma en un contexto estructurado para más tarde poder usar los mismos elementos en un contexto de auténtica comunicación. Para que los estudiantes lleguen a usar el idioma eficazmente en situaciones espontáneas, es necesario prepararlos de antemano a través de situaciones controladas.

En un plan de estudios basado en competencias, lo más probable es que los instructores tengan el objetivo de lograr que los estudiantes usen el idioma para realizar ciertas actividades. Estas pueden clasificarse en "libres" o "de comunicación". Para conseguir que las actividades comunicativas se lleven a cabo exitosamente, el instructor debe enseñar a los estudiantes las destrezas lingüísticas que necesitan para realizarlas. Cuando ya se poseen ciertas habilidades fundamentales en un idioma, resulta más fácil ir avanzando hasta poder emprender actividades de comunicación.

En el presente capítulo se recomienda una secuencia progresiva de destrezas linguísticas que el instructor puede usar para enseñar a los estudiantes a realizar actividades de comunicación.

La secuencia

La secuencia progresiva se compone de cuatro partes: las actividades preproductivas, las actividades de manipulación, las actividades de contenido práctico y las actividades de comunicación. Estas se ilustran en el siguiente esquema.

Secuencia progresiva de actividades para evaluación formativa durante la clase

Para realizar las **actividades preproductivas** solo es necesario que el estudiante entienda, sin necesidad de que posea destrezas de carácter productivo. Constituye un ejemplo de una actividad preproductiva escuchar una oración y señalar cuál de las figuras es la más compatible con la descripción. En las **actividades de manipulación**, el estudiante maneja mecánicamente ciertos elementos de un idioma para realizar determinada actividad. Un ejercicio de sustitución en que se practican las conjugaciones verbales constituye una actividad de manipulación. En las **actividades de contenido práctico**, los estudiantes realizan actividades que consisten en transmitir cierta información con un fin útil, pero resulta evidente que la meta es enseñar a los estudiantes a manejar bien el idioma. Los ejercicios de paráfrasis o reformulación, en que los estudiantes escuchan una oración y tratan de repetir el mensaje cambiando las palabras, representan un ejemplo de una actividad de contenido práctico. Las **actividades de comunicación** son aquellas en que se procura reproducir, con la mayor fidelidad posible, el uso del idioma en situaciones de la vida real. Una actividad de comunicación sería, por ejemplo, una presentación o informe oral sobre un tema preparado de antemano. Esta secuencia comienza con actividades muy controladas, iniciadas y dirigidas por el instructor, y va evolucionando hacia actividades mucho más libres en que el estudiante tiene mayor oportunidad de expresarse en el idioma con espontaneidad.

Los instructores de idiomas no deben interpretar esta secuencia como una fórmula inflexible que les obliga a iniciar cada clase con una actividad preproductiva y a pasar por cada parte de la secuencia progresivamente. Más bien, la intención es proporcionar a los instructores una guía que les ayude a determinar la mejor forma de satisfacer las necesidades lingüísticas de los aspirantes. En el caso ideal, el maestro comienza con cierta competencia de aprendizaje lingüístico en mente y luego elige una actividad "de comunicación" para que los estudiantes del idioma puedan demostrar su habilidad en la competencia. Posteriormente el instructor determina en qué punto va a iniciar la secuencia, con el fin de preparar a los estudiantes para la actividad de comunicación. A través de un examen minucioso de las necesidades de los estudiantes, sus niveles actuales de habilidad

lingüística y la competencia que van a aprender, el instructor estará provisto de buenos fundamentos para decidir en qué punto de la secuencia comenzar.

Como se indica en el diagrama, después de cada parte el instructor debe llevar a cabo una "control de comprensión". Se trata de la prueba formativa, cuya finalidad es ayudar al maestro a determinar de qué manera continuar la instrucción: o repasando el material ya impartido, practicando el material más novedoso, o avanzando al próximo paso en la secuencia. Durante estos controles de comprensión el instructor debe abandonar por completo su papel de maestro de idiomas y dejar que los estudiantes se desenvuelvan solos, sin ninguna orientación o ayuda. Si los alumnos necesitan ayuda para completar la actividad de contenido práctico, es dudoso que estén listos para emprender la actividad de comunicación. Recuerde que el propósito de la secuencia progresiva es proporcionar a los estudiantes oportunidades prácticas de usar los elementos lingüísticos que necesitan para realizar eficazmente la actividad de comunicación y completar la competencia fuera de clase.

Durante todas las actividades el instructor debe procurar mantener el enfoque en la competencia o ejercicio lingüístico, asegurándose de la utilidad práctica del contenido y del lenguaje de la actividad. Incluso en las actividades de manipulación se puede resaltar el contenido práctico. Por ejemplo, durante un ejercicio de sustitución, el instructor puede, para sugerir cada concepto, mostrar una figura representativa en vez de pronunciar las palabras que se deben sustituir, logrando de ese modo que los estudiantes se concentren en el contenido práctico y no en los sonidos exclusivamente. Al modificar el contenido de cada actividad de esta manera, el maestro ayuda a los aspirantes a adquirir progresivamente las habilidades lingüísticas que más necesitarán para llegar al éxito poco a poco.

Los siguientes son ejemplos de actividades que se pueden realizar en cada segmento de la secuencia.

Esta lista de sugerencias de actividades no pretende agotar todas las posibilidades, sino servir de introducción al tipo de actividades que se pueden hacer en cada etapa de la secuencia. Los instructores de idiomas deben usarla como guía para clasificar las actividades que ya hayna utilizado en clase.

Actividades preproductivas

En las etapas más tempranas de las clases se debe incorporar actividades de comprensión auditiva. AE poner mayor énfasis en las actividades preproductivas no significa que no se considere importante lograr que los alumnos usen el idioma, sino más bien que se reconoce el valor de poder entender la información aportada y de reducir los niveles de estrés para que se produzca un buen proceso de aprendizaje. Algunas actividades preproductivas podrían ser las siguientes:

Actividades que exigen una Respuesta Física Total: En este método de aprendizaje lingüístico, descrito por Asher, se sugiere dar a los estudiantes órdenes verbales, tales como "levántese", "dé la vuelta", o "dele la mano al compañero". El instructor percibe de inmediato si el estudiante entiende el significado, sin que se necesite ninguna clase de producción verbal.

Identificación de figuras: Se preparan figuras correspondientes a un determinado vocabulario clave. El estudiante demuestra que entiende el significado señalando la figura apropiada o la porción adecuada de la figura. También se puede leer una oración en voz alta para que los estudiantes demuestren su buena comprensión escogiendo la figura más afin con el significado de la oración.

Figuras mezcladas: A cada estudiante se le entrega un juego de 4 ó 5 figuras y se procede a leer un cuento

corto. Luego los estudiantes deben colocar las figuras en el orden apropiado para demostrar que han entendido el cuento.

Juegos lingüísticos: Se pueden usar juegos, como el BINGO, para repasar vocabulario clave.

Dibujos: Se da instrucciones verbales a los estudiantes para que dibujen varias figuras geométricas. A continuación comparan sus dibujos con los de sus compañeros para ver si han entendido bien las intrucciones.

Al realizar cada una de las actividades antedichas, el instructor debe disminuir progresivamente la atención individual otorgada a los estudiantes. Tan pronto estos sean capaces de realizar las actividades sin necesidad de un "empujón" ocasional del instructor o de sus compañeros, es hora de emprender actividades de manipulación menos controladas.

Actividades de manipulación

Las actividades que corresponden a esta clasificación son aquellas que aún requieren mucho control por parte del instructor y que permiten saber de antemano en qué consistirá la producción verbal del estudiante. El instructor ya sabe lo que el estudiante va a decir o hacer durante la actividad. En actividades de este tipo, la producción verbal del estudiante es indispensable. Los siguientes son ejemplos de actividades de manipulación:

Conversación controlada: A menudo se proporcionan diálogos a los estudiantes para que los usen como conversaciones modelo. Se pide a los aspirantes que se aprendan de memoria una conversación, y luego el instructor les da las normas sobre lo que deben decir durante la misma. En muchas ocasiones la conversación controlada permite practicar expresiones estándar que se usan para realizar ciertos actos verbales en el idioma, como saludar, despedirse o disculparse.

Traducción: Se pide al estudiante que traduzca una expresión o palabra de su lengua materna al idioma que desea aprender.

Ejercicios de repetición: Estos ejercicios proporcionan al estudiante la oportunidad de practicar elementos de pronunciación en el idioma que se desea aprender.

Ejercicios de sustitución: Uno de los elementos de una oración se cambia para que el estudiante introduzca el nuevo elemento en otra oración y haga cualquier modificación adicional que sea necesaria. La conjugación de un verbo es un ejercicio de sustitución que se usa con frecuencia (por ej., Voy a la escuela a pie. EL. El va a la escuela a pie. ELLOS. Ellos van a la escuela a pie.)

Una vez más, el instructor debe vigilar de cerca el rendimiento de los estudiantes y suprimir su ayuda a medida que estos demuestran su capacidad de llevar a cabo las tareas independientemente.

Actividades de contenido práctico

Durante las actividades de contenido práctico, no es posible controlar tan rigurosamente la respuesta. El maestro no siempre sabe de antemano que contestación va a dar el estudiante a una pregunta. El tipo de información que se intercambia durante las actividades de contenido práctico es similar al que los estudiantes tendrán que usar en sus actividades fuera de clase. Los siguientes son ejemplos de actividades de contenido práctico:

Preguntas que se contestan con "sí" o "no": Estas preguntas exigen una contestación afirmativa o negativa (p. ej., ¿Tiene teléfono la familia que lo hospeda?)

Preguntas de verdadero o falso: Estas son preguntas o aseveraciones que requieren una respuesta de verdadero o falso (p. ej., Riga es la capital de Lituania.)

Preguntas de doble alternativa: Estas son preguntas que requieren una elección entre dos posibilidades (p. ej., ¿Le gustan las cenas elegantes o informales?)

Preguntas que comienzan con las siguientes palabras: cuándo, qué, dónde, por qué, quién, cómo (p. ej., ¿Dónde está el almacén de provisiones?)

Seguir direcciones verbales: A cada estudiante se le entrega un mapa. Se dan direcciones verbalmente y los estudiantes obedecen, demostrando que han entendido bien si logran llegar al destino final.

Sociodramas dirigidos: El instructor describe a grandes rasgos los distintos papeles que serán representados y las contestaciones que se deben dar durante el simulacro.

Ejercicios de paráfrasis o reformulación: Se pide a los estudiantes que repitan, en sus propias palabras, una oración pronunciada por el maestro u otro estudiante.

Brecha de información: A cada estudiante se le proporciona información que otro estudiante necesita para completar la actividad.

Rompecabezas: Cada estudiante debe reunir datos dispersos para que el grupo pueda completar la actividad.

Al principio, especialmente, las actividades de contenido práctico pueden resultar difíciles para los estudiantes. Con todo y eso vale la pena invertir todo el tiempo que sea necesario para lograr que los estudiantes aprendan a hacer estos ejercicios, que se pueden adaptar a muchas competencias y constituyen una forma muy buena de determinar si los alumnos están listos para realizar tareas lingüísticas análogas fuera de clase. En esta fase de la secuencia también es importante que, con el tiempo, el maestro vaya adoptando una actitud pasiva y permita a los estudiantes tratar de realizar las tareas sin ninguna intervención por parte de él. De esta manera, los estudiantes pueden demostrar que ya están listos para emprender la próxima fase de la secuencia.

Actividades de comunicación

Las actividades de este tipo son las que más se aproximan a las situaciones de comunicación auténticas que se enfrentan en la vida real. El instructor del idioma tiene mucho menos control sobre la producción del estudiante durante las actividades de comunicación. Obsérvense los siguientes ejemplos:

Juego de roles: Se plantea una situación a los estudiantes, sin que el instructor les asigne papeles o les indique lo que tienen que decir. Los estudiantes pueden, sin embargo, usar su imaginación libremente con la ayuda inicial del maestro.

Ejercicio de contacto: Se asigna a los estudiantes un ejercicio que consiste en ponerse en contacto con personas de la comunidad para obtener información. Como actividad preparatoria pueden hacer un juego de roles preliminar en clase. La información se puede completar en la clase siguiente, cuando cada estudiante aporte los datos averiguados durante el ejercicio de contacto.

Entrevistas: Se pide a los estudiantes que entrevisten a miembros de la comunidad. Es recomendable hacer una encuesta en que todos los estudiantes tengan que hacer las mismas preguntas a la gente.

Presentaciones e informes orales: Se puede solicitar a los estudiantes que den un informe oral en clase basándose en información que ellos mismos hayan escogido e investigado.

Las actividades de esta fase se prestan para hacer evaluaciones sumativas. Esto quiere decir que a los estudiantes se les puede pedir que demuestren su dominio absoluto de las competencias, incluso de varias en una sola actividad, mediante una o dos de las actividades de comunicación ya descritas.

Propósito de la secuencia

Uno de los fines principales de esta secuencia es proporcionar un esquema para guiar a los estudiantes, paso por paso, a medida que realizan actividades lingüísticas cada vez más difíciles. Si el instructor se ve obligado a ayudar mucho a los estudiantes para que puedan completar la actividad, es posible que estos no estén listos para la próxima parte de la secuencia. Cuando los estudiantes, por ejemplo, necesitan ayuda para poder realizar una actividad preproductiva, es posible que sea demasiado temprano para emprender una actividad de manipulación. Por otra parte, si necesitan asistencia para completar una actividad de manipulación, puede ser que aún no estén listos para iniciar una actividad de contenido práctico. Por último, si los estudiantes necesitan ayuda para completar una actividad de este tipo, es posible que todavía no estén preparados para una actividad de comunicación, la cual exige mayor destreza.

No es necesario que los estudiantes sepan que se está realizando una prueba formativa. Los instructores deben elegir actividades que proporcionen a los estudiantes un contexto estructurado para el aprendizaje y luego, mediante actividades similares, darles la oportunidad de demostrar que ya pueden completar las actividades correspondientes a esa parte de la lección sin la ayuda del instructor.

Ejemplo de la secuencia

El siguiente ejemplo ilustra cómo se podría aplicar esta secuencia en situaciones didácticas en un plan de estudios basado en competencias. El ejemplo procede del plan de estudios del Cuerpo de Paz en Tailandia. Las Competencias 1.4 ("la identificación de alimentos comunes y básicos") y 1.7 ("el regateo y la compra de alimentos"). Una manera eficaz de empezar a planificar las lecciones y a elegir tareas para hacer pruebas formativas consiste en decidir qué tienen que saber hacer los estudiantes en el idioma (es decir, la competencia) y cómo van a demostrar su capacidad de realizar la tarea asignada. Los estudiantes demostrarán su pericia en las competencias mediante un ejercicio de contacto que consistirá en ir al mercado a regatear y a comprar los alimentos que necesiten. Por lo general, se pueden abarcar varias competencias en un solo ejercicio de contacto, y esto hace que este tipo de actividad sea especialmente oportuna cuando la unidad didáctica está a punto de terminar.

Para poder preparar a los estudiantes para el ejercicio de contacto, es necesario completar las actividades de instrucción y evaluación realizadas en clase. El paso inicial puede ser una actividad preproductiva en que se repasen los nombres de alimentos de consumo habitual en la comunidad. El instructor usa métodos visuales para enseñar los nombres de productos que se consiguen en el mercado público o supermercado. Aún no se pide a los estudiantes que pronuncien los nombres de los alimentos, sino simplemente que identifiquen el producto descrito por el instructor. Se puede hacer una prueba formativa para comprobar si los estudiantes han llegado a dominar este vocabulario

básico. La prueba puede consistir en hacer que los estudiantes identifiquen la foto de un alimento señalado por el instructor. Es posible que, como parte de estas competencias, el maestro tenga que repasar o enseñar los números y el sistema monetario del país anfitrión.

Una vez que el instructor se ha cerciorado de que los estudiantes dominan el vocabulario relacionado con los alimentos y el sistema monetario locales (mediante actividades preproductivas), la lección continúa con una actividad de manipulación. Para ilustrar el proceso de regateo, se puede hacer que los estudiantes se familiaricen con un diálogo entre dos personas que negocian el precio de los huevos en el mercado. El instructor tendrá que dedicar tiempo a explicar a los estudiantes lo que es regatear y lo que van a presenciar, o bien pedirles que primero lean material descriptivo en inglés sobre el tema. Se puede solicitar a los estudiantes que practiquen el diálogo y que luego usen las palabras y modismos clave que aparecen en él para demostrar que comprenden los elementos fundamentales del regateo.

Los estudiantes ya están listos para emprender una actividad de contenido práctico. Durante esta parte de la lección, se les puede pedir, a manera de práctica, que negocien el precio de los alimentos en pareja, con uno haciendo de vendedor y el otro de comprador. Esto permite a los estudiantes recibir retroalimentación sobre el lenguaje que usan y sus tácticas de regateo. Cuando el maestro estime que los estudiantes ya han adquirido suficiente práctica en clase, él o ella les pedirá que realicen la actividad de contacto y que lleven una máquina para grabar sus conversaciones en el mercado. Las grabaciones serán objeto de discusión en clase después de la actividad y luego se entregarán al instructor, quien las usará para hacer su evaluación.

Algunos instructores pueden temer que los estudiantes practiquen o repitan varias veces su conversación con el vendedor en el mercado antes de grabarla. No obstante, esto no debe ser motivo de preocupación, sino más bien una indicación alentadora de que se está produciendo una contracorriente beneficiosa. Los estudiantes están practicando en la vida real los ejercicios asignados en clase. Ya que de esta manera adquieren un mayor dominio de las competencias que se han creado en el idioma, este tipo de práctica debe promoverse, y no lo contrario.

Cómo establecer una escala de calificación

A la hora de evaluar las destrezas lingüísticas de los estudiantes, es importante elegir los criterios que se van a aplicar para ver si ya dominan determinada actividad. Muy a menudo, un rendimiento del 80% o más se ha usado como criterio para designar el cumplimiento satisfactorio de las actividades realizadas en un contexto académico. En el caso de las actividades preproductivas, las de manipulación y las de contenido práctico, el criterio que se aplica para determinar si estas se han completado satisfactoriamente es que 80% de los alumnos las hayan podido realizar. En una clase de cinco estudiantes, cuatro tendrían que ser capaces de identificar las fotos o figuras correctamente durante la actividad preproductiva. Ya que no se trata de pruebas formales administradas como parte de un programa de enseñanza de idiomas, suele bastar que el instructor observe atentamente quiénes pueden y quiénes no pueden completar la actividad asignada.

Para evaluar el rendimiento de determinado estudiante en una actividad de comunicación, como en el ejercicio de contacto grabado, los instructores deben establecer ciertos criterios de orientación. Estos criterios pueden basarse en características globales. En este caso el maestro puede simplemente concretarse a escuchar la grabación de un ejercicio de contacto para formarse una idea general del rendimiento del estudi-

ante durante el ejercicio. La evaluación puede indicar sencillamente que el rendimiento fue "insatisfactorio", "satisfactorio" o "excelente". Por otra parte, los criterios pueden ser analíticos y basarse en aspectos específicos que el instructor desea enfocar, tales como la pronunciación de ciertos sonidos, el manejo de la gramática, la soltura de la comunicación o el uso de estrategias adecuadas desde el punto de vista sociocultural. Todos los criterios de evaluación se deben discutir con los estudiantes antes de pedir que realicen la actividad.

Al establecer sus criterios de evaluación, bien sean de tipo global o analítico, el instructor puede preparar una escala de calificación. Esta escala permite que los estudiantes sepan qué criterios se aplicarán para evaluar su rendimiento y ayuda al instructor a ser más sistemático en su evaluación. La fijación y el uso permanente de criterios para evaluar la competencia lingüística de una persona proveen un esquema de evaluación objetivo.

En una de las escalas analíticas, los estudiantes son calificados de acuerdo con los componentes de la "habilidad de comunicación", que es la capacidad de comunicarse eficazmente en un idioma. Esta escala se compone de cuatro subescalas: habilidad gramatical, conceptual, social y estratégica. La habilidad gramatical, tal como se usa el término en el contexto de esta escala, incluye no solo el uso correcto de la gramática, sino también de la pronunciación y del vocabulario. La habilidad conceptual se refiere a lo que el estudiante dice y cómo lo expresa. En esta subescala se incluyen la cantidad y pertinencia de la información proporcionada por el sujeto que habla. La habilidad social se refiere al uso de un lenguaje apropiado para el contexto social y cultural. Por último, el componente de habilidad estratégica de la escala refleja la eficacia con que la persona que estudia un idioma usa estrategias de comunicación verbales y no verbales para completar una competencia. En el apéndice B se presenta un esquema detallado de la escala con que se califica la habilidad de comunicación, la cual está basada en otra elaborada por Cohen y Olshtain (Cohen, en fase de preparación).

Al aplicar la escala, el instructor puede elegir concentrarse en ciertas subescalas en particular, dependiendo de la habilidad del estudiante, el enfoque de la instrucción y la naturaleza de la tarea en cuestión. En el caso, por ejemplo, de principiantes que realizan el ejercicio, ya descrito, de contacto en el mercado, el instructor puede suprimir las subescalas de habilidad gramatical y estratégica y concentrarse en los elementos conceptuales y sociales que se hayan practicado. El enfoque gramatical resulta más apropiado cuando se trata de una tarea lingüística más formal, como cuando el aspirante conoce por primera vez a su supervisor, y es preferible hacer un simulacro para evaluar la competencia estratégica, ya que el ejercicio de contacto grabado no permite que el instructor observe el uso de estrategias de comunicación no verbales.

Resumen

En este capítulo se ha descrito una secuencia didáctica progresiva, aplicable en la sala de clase, que puede usarse como esquema para realizar evaluaciones formativas. La secuencia implica que los estudiantes deben demostrar su dominio del idioma en un nivel determinado antes de emprender actividades que exigen un dominio lingüístico mayor. La secuencia comienza con actividades preproductivas y continúa, en orden, con actividades de manipulación, de contenido práctico y, por último, de comunicación. En vista de que la meta principal de un plan de estudio basado en competencias es lograr que los estudiantes se puedan desenvolver en el idioma —y que lo puedan demostrar mediante actividades de comunicación— los instructores de idiomas tienen que prepararlos para una comunicación eficaz haciéndoles adquirir las destrezas lingüísticas que necesitan. Durante las actividades de clase, los instructores controlarán la

comprensión para saber si los estudiantes han adquirido los fundamentos necesarios para realizar las tareas asignadas. En este capítulo también se han examinado algunas normas fundamentales que los instructores pueden observar para establecer escalas de calificación globales y analíticas. En el próximo capítulo se examinará cómo los propios estudiantes pueden contribuir a evaluar su progreso en un idioma.

Capitulo TRES

Retroalimentación proporcionada por los estudiantes

¿Qué opinan los propios estudiantes?

Un recurso que a menudo pasa desapercibido a la hora de evaluar el aprendizaje de un idioma es el propio estudiante. Los Voluntarios que estudian idiomas en el Cuerpo de Paz son adultos con un título de licenciatura, como mínimo. Muchos han gozado de éxito laboral o profesional antes de ingresar al Cuerpo de Paz. Su formación y adiestramiento previo les permiten hacer comentarios reveladores en torno a sus experiencias en las clases de idiomas. Los instructores deben indagar qué opinan los propios estudiantes de su aprendizaje lingüístico. Investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua materna y de un segundo idioma indican que lo que el estudiante percibe sobre su propio proceso de aprendizaje puede facilitar este proceso, y que el estudiante puede contribuir a la evaluación global de sus destrezas linguísticas mediante la autoevaluación de sus habilidades y progreso.

Función de la autoevaluación

Se sugieren cinco métodos para recolectar datos de autoevaluación proporcionados por los estudiantes de idiomas del Cuerpo de Paz. Primero se aconseja que, después de cualquier tipo de entrevista de evaluación oral, se pida a los estudiantes que autoevalúen su rendimiento. En los países del Cuerpo de Paz donde se usa la Entrevista de Habilidad Oral del ACTFL, el momento ideal para la autoevaluación es inmediatamente después de la entrevista. En la obra de Marshall Whole World Guide to Language Learning se presenta una escala de autoevaluación muy útil, basada en las normas observadas por el ACTFL para medir la habilidad oral. La escala tiene dos partes: una sección que describe los distintos niveles designados por el ACTFL y una lista de referencia para fines de autoevaluación. (Véase el apéndice C.) Esta lista puede ser completada por los estudiantes después de la entrevista en que se evalúa se manejo del idioma hablado y es una fuente

de información adicional sobre el proceso de aprendizaje de cada aspirante. Posteriormente las autoevaluaciones se pueden incorporar a cada expediente de aprendizaje lingüístico (véase el capítulo 4).

Precaución: las entrevistas en que se evalúa el manejo del idioma hablado por lo general no sirven para medir el progreso lingüístico alcanzado en un período breve (p. ej., de una o dos semanas). En los programas de enseñanza de idiomas donde se incluyen varias entrevistas de este tipo, no es necesario solicitar una autoevaluación después de cada una, sino quizá solo después de las que se realizan en la primera, cuarta, octava y duodécima semanas.

En segundo lugar, el maestro debe preparar una lista de referencia compuesta de las competencias que se van a cubrir durante el período de instrucción. A intervalos de aproximadamente dos semanas durante dicho período, la lista se puede entregar a los estudiantes para que evalúen su rendimiento en las competencias. La lista de referencia puede consistir en la siguiente escala de tres puntos:

1. No puedo ejecutar la competencia
2. Puedo ejecutar la competencia con dificultad
3. Puedo ejecutar la competencia sin dificultad

Posteriormente esta información se puede usar junto con otros datos que el instructor tiene a su alcance para evaluar el progreso y desenvolvimiento de los estudiantes a medida que aprenden el idioma. En el apéndice D se presenta, a manera de ejemplo, la Lista de Referencia para Autoevaluarse en las Distintas Competencias, que se basa en las competencias usadas por el Cuerpo de Paz en Tailandia. Se incluyen ejemplos adicionales en el Language Training Reference Manual (Catálogo Whole Ice No. T0056).

El paso siguiente, una vez completada una unidad didáctica, consiste en entregar al aspirante una lista de referencia para que autoevalúe su rendimiento en esa unidad en particular. Esta lista puede ser mucho más detallada que otras, en términos de los rubros que los estudiantes deben tener en cuenta, y en ella pueden incluso figurar los elementos de menor importancia que se hayan incluido en una unidad didáctica. El estudiante podría usar la misma escala de tres puntos ya descrita para responder a comentarios más específicos sobre la instrucción en el idioma. En el apéndice E se presenta, a manera de ejemplo, la Lista para Autoevaluarse en las Distintas Unidades Didácticas, basada en las competencias usadas por el Cuerpo de Paz en Nepal. Para fines diagnósticos, las listas de referencia que se aplican en las autoevaluaciones también pueden administrarse antes de una unidad didáctica. Al hacerlo, el maestro reúne información sobre los conocimientos que los estudiantes ya poseen sobre determinado tema, y al mismo tiempo les explica las destrezas que van a adquirir durante esa unidad.

En el cuarto método de autoevaluación, los instructores preguntan a los aspirantes diariamente lo que opinan de su propio progreso. Este tipo sencillo de autoevaluación se puede realizar verbalmente en clase. El maestro puede simplemente preguntar, "¿Qué cosas has podido decir bien?" o "¿Qué cosas no has podido decir?" No es necesario dirigir estas preguntas a todos los estudiantes cada vez, pero al hacer preguntas de este tipo diariamente el maestro demuestra su interés en la opinión de los alumnos sobre su propio rendimiento.

Por último, tras realizar ciertas actividades especiales o ejercicios de contacto en clase, el instructor puede, pedir a los estudiantes que evalúen su propio rendimiento en determinada tarea (en el capítulo 2 se describe un ejercicio de contacto). Por ejemplo, si el instructor ha asignado a la clase un ejercicio de contacto que consiste en hacer ciertas preguntas en el mercado público, es posible añadir al ejercicio un componente de autoevaluación. Los aspirantes pueden evaluar su propio rendimiento, no solo en términos de haber obtenido respuestas a sus preguntas,

sino en términos de su capacidad global para completar las competencias asignadas, que podrían ser regatear, pedir cierta cantidad de un alimento, o usar la moneda local.

Para cada una de estas actividades de autoevaluación se puede usar la misma escala de calificación de tres puntos. De hecho, el estudiante tendrá menos dificultad si se usan los mismos métodos de autoevaluación para todas las actividades. Los aspirantes pronto aprenderán a llevar el control de su propio progreso y a autoevaluar con acierto su aprendizaje lingüístico.

Diálogos entre estudiantes y maestros

Como actividad adicional, los instructores de idiomas pueden instaurar un sistema de diálogos entre maestros y estudiantes. Un diálogo personal con cada alumno puede proporcionar, tanto al maestro como al propio estudiante, información muy útil sobre el progreso individual. Ya que las clases de idiomas del Cuerpo de Paz son pequeñas en su mayor parte, estos diálogos individuales se pueden llevar a cabo fácilmente una o dos veces por semana.

Durante cada diálogo el maestro y el estudiante pueden contemplar las siguientes preguntas:

1. Qué estrategias de aprendizaje ha tratado de poner en práctica? ¿Qué cosas le están dando buenos o malos resultados?
2. ¿Qué opina sobre su progreso en el idioma?
3. ¿Está usando el idioma en la comunidad?
4. ¿Qué aplicabilidad tienen las competencias cubiertas en clase, en términos de las situaciones lingüísticas con que se enfrentan en la comunidad?
5. Qué metas se puede fijar para mejorar sus destrezas lingüísticas?

Además de examinar estos aspectos, el instructor y el estudiante deben comparar sus respectivas evaluación y autoevaluación. Los estudiantes que tienden a sobrevalorar o subestimar sus logros se pueden beneficiar de esta comparación, puesto que les permite discutir las diferencias. Sosteniendo diálogos periódicos y continuos con sus estudiantes, los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz pueden evaluar el progreso y desenvolvimiento lingüístico de cada alumno con más facilidad.

Es importante que los instructores se sientan cómodos al dar y recibir retroalimentación favorable y desfavorable durante estos diálogos. Los aspirantes estadounidenses a veces son demasiado francos a la hora de señalar las limitaciones que perciben en sus instructores, de manera que estos deben mantener una actitud profesional, procurando precisar en qué consiste la crítica y respondiendo a ella adecuadamente. Asimismo, en ocasiones los instructores tendrán que vencer sus propias barreras culturales y hacer que los estudiantes examinen honestamente sus problemas de aprendizaje. Si el instructor les dice únicamente lo que piensa que quieren escuchar, de nada sirve el diálogo. Normalmente, sin embargo, los maestros y estudiantes pueden transformar un comentario desfavorable (p. ej., "Ese ejercicio no sirvió para nada", o "Su rendimiento en esta parte fue muy pobre".) en una sugerencia provechosa. Se debe poner énfasis en las ideas constructivas: "Tal cosa podría resultar útil . . ." o "Quizá le convenga tratar de hacerlo de esta otra manera . . ." Estos tipos de retroalimentación deben discutirse abiertamente.

Resumen

Los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz no deben olvidar que, a la hora de evaluar la destreza lingüística de los aspirantes, son ellos mismos, quienes constituyen el recurso más valioso. El preguntarles periódicamente es uno de las tantos medios, con los que cuenta el instructor para obtener información muy útil sobre el progreso que los propios estudi-

antes creen estar logrando. Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo después de las entrevistas formales para evaluar el manejo del idioma hablado, o bien a intervalos fijos durante el proceso de instrucción, con el fin de evaluar las competencias más importantes antes y después de las unidades didácticas. Se pueden efectuar en clase diariamente, o después de tareas que obligan al estudiante a usar el idioma en la comunidad. También se pueden sostener diálogos entre estudiantes y maestros con regularidad para evaluar el progreso de cada alumno y comparar su autoevaluación con la valoración del maestro. Todos estos métodos de evaluación pueden ayudar al instructor a evaluar la eficacia de la instrucción impartida en el idioma. También se pueden incorporar en un expediente de aprendizaje lingüístico que se describirá en el próximo capítulo.

Capitulo CUATRO

Expedientes de aprendizaje lingüístico

Muchas de las sugerencias que se han hecho hasta ahora pueden llegar a formar parte del expediente de aprendizaje lingüístico de los aspirantes del Cuerpo de Paz. De la misma manera que un artista o arquitecto prepara un expediente para ilustrar la evolución de su trabajo o poner de relieve sus habilidades, los estudiantes de idiomas pueden confeccionar un expediente para documentar su progreso lingüístico. El expediente del aspirante se puede archivar en la oficina nacional del Cuerpo de Paz durante los dos años de servicio del Voluntario y devolversele al final. Un expediente puede tener diversos componentes. Tanto los resultados de las entrevistas de evaluación oral, como las autoevaluaciones y las valoraciones informales de los instructores, pueden incluirse en el expediente. A continuación se hacen algunas sugerencias para ayudar a los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz a preparar expedientes de aprendizaje lingüístico.

Adquisición de habilidad oral

Los instructores de idiomas pueden grabar entrevistas breves con los estudiantes durante la primera, cuarta, octava y undécima semanas. Estas cuatro entrevistas se pueden repasar al final del PST con el fin de demostrar los adelantos logrados en el manejo del idioma hablado. Siguiendo las indicaciones del capítulo 2 sobre cómo establecer una escala de calificación, el instructor de idiomas puede calificar el progreso alcanzado en cada una de las áreas identificadas en la escala. Más tarde esta información puede servir de criterio para escoger a los aspirantes que tomarán el juramento oficial de ingreso en el Cuerpo de Paz.

Ejercicios de contacto

Una segunda actividad que se podría incluir en el expediente de aprendizaje lingüístico utilizado en el Cuerpo de Paz consiste en hacer que los estudiantes participen en ejercicios de contacto en la comunidad.

Los aspirantes pueden, por ejemplo, hacer una breve entrevista o llevar a cabo determinadas transacciones con los habitantes del país anfitrión para demostrar que dominan las competencias incluidas en el plan de estudio. Estos ejercicios pueden grabarse e incluirse en el expediente. Entre la sexta y la duodécima semanas, se puede procurar que los estudiantes recojan tres o cuatro breves ejemplos de comunicación oral en los que estimen haber desplegado mejor su capacidad de usar el idioma para comunicarse con los habitantes locales. Las entrevistas se pueden evaluar y usar, junto con otros datos, para asignar al aspirante una calificación final basada en su destreza lingüística. Los criterios que se apliquen para evaluar las entrevistas grabadas dependerán de la naturaleza de la competencia correspondiente. Muchas competencias de supervivencia, como sería regatear en el mercado, no requieren un dominio de la gramática o una pronunciación perfecta. La corrección sintáctica es un factor más importante, por ejemplo, en el caso de una competencia en que el estudiante debe expresar su agradecimiento al anfitrión en una cena o ceremonia de etiqueta.

Inventario de competencias

Para cada aspirante, el instructor puede llevar una lista de referencia compuesta de aquellas competencias clave que se van a cubrir durante el PST. Estas son las competencias que se han considerado importantes en cada país. Ocasionalmente los estudiantes no llegan a dominar determinada competencia durante la fase de instrucción lingüística, pero sí después de usar el idioma en el transcurso de otras actividades. El instructor puede, por ejemplo, revisar la lista de competencias periódicamente y señalar las que considera que cada aspirante ya domina. La lista puede consistir en una escala de tres puntos:

1 El aspirante no ha intentado ejecutar la competencia
2 El aspirante ha intentado ejecutar la competencia pero aún le es difícil completarla
3 El aspirante domina la competencia
El instructor puede reunir la información necesaria para completar la lista de referencia en horas de clase.

Resultados de la autoevaluación

Los resultados de todas las autoevaluaciones (descritas en el capítulo anterior) se deben incluir en el Expediente de Aprendizaje Lingüístico. Desde luego, sería provechoso que los maestros revisaran estos resultados con los aspirantes antes de incorporarlos al expediente. Esto se podría hacer durante uno de los diálogos habituales que los maestros sostienen con los estudiantes y que se describen en el capítulo 3. Cuando el aspirante haya completado la lista de referencia que corresponde a la última autoevaluación, el instructor puede sintetizar en una página los resultados de todas las autoevaluaciones, proporcionando de esta forma un cómodo resumen de las destrezas lingüísticas que el estudiante cree haber adquirido.

Resultados de las entrevistas para evaluar el manejo del idioma hablado

Todos los resultados de las entrevistas realizadas para evaluar el manejo del idioma hablado se deben incluir en el Expediente de Aprendizaje Lingüístico, pero estos resultados no deben ser el único indicador de lo que ha aprendido el estudiante. Si este resultado "objetivo" se combina con los otros datos que se describen en el presente capítulo, el personal docente se podrá formar una idea más acertada del desenvolvimiento del estudiante en el nuevo idioma.

El sistema de expedientes descrito en estas páginas pone al alcance del instructor diversas fuentes que le permiten evaluar las habilidades lingüísticas del estu-

diante. El sistema es ecuánime, desde el punto de vista del aspirante, porque la evaluación no depende del resultado de una sola prueba, sino de varias evaluaciones combinadas. Es importante que el personal se ponga de acuerdo en cuanto a la importancia relativa de estas evaluaciones.

El instructor debe tener cautela al examinar cada tipo de información. Debe, especialmente, asegurarse de que haya uniformidad entre los patrones de destreza indicados en las distintas evaluaciones. Si los resultados de una evaluación no concuerdan con otros datos, el instructor tiene que investigar los posibles motivos. Por ejemplo, si el resultado de la entrevista de evaluación oral del ACTFL es más bajo que los resultados reunidos por el instructor en las clases y que los resultados de las autoevaluaciones, habría que buscar la explicación. Es posible que en este caso en particular, el estudiante haya estado nervioso al encontrarse solo frente al instructor durante la entrevista estructurada. Si se dispusiera de esta información, lo lógico sería adoptar una actitud más benévola al interpretar los malos resultados obtenidos en la prueba del ACTFL. El instructor que tiene a la mano esta información puede valerse de otras evaluaciones para asignar una calificación final a este estudiante en particular.

Resumen

En este capítulo se sugiere el uso de un expediente de aprendizaje lingüístico en los programas de enseñanza de idiomas del Cuerpo de Paz. El expediente puede contener información sobre la habilidad adquirida durante la PST en el manejo del idioma hablado: grabaciones de ejercicios de contacto y entrevistas orales breves, inventarios de competencias, resultados de las autoevaluaciones y resultados de las pruebas formales de manejo del idioma hablado. Estas cinco fuentes de información pueden proporcionar una imagen más concreta del dominio que ha alcanzado el aspirante en el nuevo idioma. Se debe aconsejar a los instructores de idiomas del Cuerpo de Paz que, de las

Referencias

Carrell, P.L., Pharis, B.G. y Liberto, J.C. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. TESOL *Quarterly*, 23, 647-678.

Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.

Cohen, A.D. (en edición). Testing Language *Ability in the Classrom*, segunda edición. New York: Newbury House Publishers.

Crookes, G. y Chaudron, C. (1991). Guidelines for Classroom Language Teaching. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2a. ed., p. 46-66). New York: Newbury House Publishers.

Ehrman, M. (1990). The Role of Personality Type in Adult Language Learning: An Ongoing Investigation. En Thomas S. Parry y Charles W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 126-178). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Gardner, R.C. (1990). Attitudes, Motivation, and Personality as Predictors of Success in Foreign Language Learning. En Thomas S. Parry y Charles W. Stansfield, (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 179-221). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lems, K. (1989). *Language Training Reference Manual*. Washington, D.C.: Peace Corps Information Collection and Exchange (T0056)

Madsen H.S. (1980). *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press.

Marshall, T. (1989). *Whole World Guide to Language Learning* Yarmouth, Maine: Intercultural Press. (Whole Ice Catalog No. TR046).

Oxford, R.L. (1990). Styles, Strategies, and Aptitudes: Connections for Language Learning. En Thomas S. Parry y Charles W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 67- 125). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Prator, C.H. (1972). Development of a Manipulation-Communication Scale. En H.B. Allen & R.N. Campbell (Eds.), *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings* (2nd. ed., pp. 139- 144). New York: McGraw-Hill.

Apendice A

Recursos usados para hacer evaluaciones lingüísticas

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance.* Oxford: Pergamon Press.

Carroll, B.J. y Hall, P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests.* Oxford: Pergamon Press.

Cohen, A.D. (en edición). *Testing Language Ability in the Classroom,* segunda edición. New York: Newbury House Publishers.

Davies, E. (1990). *Principles of Language Testing.* Oxford: Blackwell.

Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing.* New York: Newbury House Publishers.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers.* New York: Cambridge University Press.

Madsen Harold S. (1983). *Techniques in Testing.* New York: Oxford University Press.

Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques.* New York: Cambridge University Press.

Apendice B

Escalas para evaluar la capacidad de comunicación

Competencia gramatical

3 0-2 errores pequeños de estructura o vocabulario
2 2 o más errores grandes o pequeños, o ambos
1 muchos errores grandes y pequeños

Competencia de contenido

3 el mensaje refleja la situación con claridad y contiene la cantidad de información adecuada
2 se requiere algo de interpretación, y/o hay demasiada o muy poca información
1 el mensaje no es claro debido a los errores, o porque se provee mucha o poca información

Competencia social

3 la competencia se hace bien y se usan estrategias y formas de expresión apropiadas para el contexto social
2 al tratar de hacer la competencia, el estudiante usa algunas estrategias y formas de expresión inapropiadas ara el contexto social
1 no hay una intención evidente de utilizar estrategias o formas socialmente apropiadas

Competencia estratégica

3 el estudiante compensa adecuadamente cualquier deficiencia lingüística mediante el uso de estrategias de comunicación
2 el estudiante usa estrategias de comunicación ocasionalmente
1 hay poca o ninguna evidencia de la utilización de estrategias que lo ayuden a planificar o a ejcutar la competencia

(basado en Cohen y Olshtain)

Apendice C

Escala para evaluar la habilidad lingüística del estudiante[1]

DESCRIPCION NARRADA

PRINCIPIANTE — nivel elemental

Es capaz de entender o usar unas cuantas palabras aisladas que proviene del inglés o que son de uso común, como gracias, chao, y otras similares.

Se identifica a sí mismo(a) como alguien que estudia un idioma

PRINCIPIANTE — nivel medio

Puede expresar deseos muy simples en términos corteses. Usa principalmente palabras y frases aprendidas de memoria.

Puede pronunciar frases cortas si dispone de suficiente tiempo para preparar lo que va a decir.
Habla con un marcado acento y comete muchos errores. Confunde sonidos similares.

Lo que dice es difícil de entender, aun para maestros acostumbrados a trabajar con estudiantes de idiomas. Puedo usar un mínimo de cincuenta palabras adecuadamente.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

PRINCIPIANTE — nivel elemental

Puedo decir "hola" y "adiós".

Puedo contar hasta diez.

Puedo usar palabras de cortesía, como "gracias" y "disculpe".

Conozco unas cuantas palabras.

Estoy ansioso(a) de empezar a aprender el idioma.

Me he fijado algunas metas en el idioma que deseo aprender.

PRINCIPIANTE - nivel medio

Puedo obedecer instrucciones sencillas, tales como "párese" y "venga acá".

Sé saludar y despedirme.

Puedo hacer preguntas sencillas usando quién, qué, cuándo, y dónde.

Puedo hacer afirmaciones sencillas y dar órdenes simples, como "hace calor" y "encienda la luz".

Puedo dar las gracias y pedir cosas sencillas.

Puedo cantar un estribillo de una canción folklórica o popular.

Puedo realizar por lo menos una de las actividades para principiantes de nivel avanzado.

[1] Derechos de autor concedidos a Terry L. Marshall en 1989. Reimpresión, autorizada por el autor, tomada de la obra *The Whole World Guide to Language Learning*. Intercultural Press: Yarmouth, Maine.

DESCRIPCION NARRADA

PRINCIPIANTE — nivel avanzado

Puedo hacer preguntas y afirmaciones sencillas aprendidas de memoria. Entiende fragmentos de conversaciones e instrucciones simples. Puede hablar de temas cotidianos sencillos. Usa principalmente oraciones cortas y directas pero puede usar frases y oraciones más largas si se le da tiempo para prepararse.

Sigue cometiendo errores de pronunciación y vocabulario con frecuencia. A menudo le pide a la persona que habla que lo haga más despacio o que repita. Se comunica con los compañeros pero le es difícil comunicarse con otras personas.

Es considerado en su conducta hacia los habitantes del país anfitrión. Puede entender algunas formas de expresión no verbales.

INTERMEDIO — nivel elemental

Puede conversar sobre temas conocidos, hacer afirmaciones simples, responder a ellas y conversar cara a cara. Puede entender la idea central en una conversación social informal.

Comete errores frecuentes al hablar, pero si repite puede lograr que le entiendan habitantes locales acostumbrados a tratar con extranjeros.

Entiende a menudo a los habitantes locales siempre que estos repitan o hablen más despacio.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

PRINCIPIANTE — nivel avanzado

Entiendo y puedo acer afirmaciones simples relacionadas con la familia, la edad, la dirección, el tiempo y las actividades cotidianas.

Entiendo algunas palabras si el contexto facilita la comprensión: un café, el mercado, u otra situación similar.

Mi vocabulario incluye conceptos básicos: los días, meses, números del 1 al 100, prendas de vestir, partes del cuerpo humano, parentescos.

Puedo usar por lo menos 100 sustantivos y verbos adecuadamente.

Estoy empezando a darme cuenta de lo que se espera de mí en situaciones sociales ordinarias.

Puedo realizar por lo menos dos actividades para estudiantes de nivel intermedio elemental.

INTERMEDIO — nivel elemental

Puedo iniciar y poner fin a una conversación adecuadamente.

Puedo presentarme a mi mismo o a otra persona.

Puedo comprar un boleto, tomar un autobús o tren, y apearme en el lugar debido.

Puedo seguir las indicaciones sencillas de los funcionarios de aduana, policías u otras autoridades.

Puedo conversar con mis amigos sobre temas sencillos.

DESCRIPCION NARRADA

INTERMEDIO — nivel medio

Puede participar en conversaciones simples acerce de algunas necesidades de supervivencia y tradiciones sociales. Puede hablar sobre temas más complicados que aquellos de supervivencia básica, tales como temas autobiográficos y actividades recreativas.

Empiezan a utilizar correctamente estructuras básicas de la gramática tales como concordancia entre sujeto y verbo y entre sustantivos y adjetivos.

INTERMEDIO — nivel alto

Puede participar en conversaciones cortas sobre la mayoría de necesidades de supervivencia, conversaciones sociales limitadas y otros tópicos. Capta lo fundamental al escuchar conversaciones sobre temas conocidos, aunque le es difícil participar en conversaciones largas o en situaciones nuevas.

Se expresa principalmente en oraciones breves y sencillas, aunque tiene momentos de espontaniedad. Maneja casi todas las formas de interrogación, los tiempos verbales básicos, los pronombres y las enflexiones verbales, aunque sigue cometiendo muchos errores.

Logra que lo entiendan habitantes locales acostumbrados a tratar con extranjeros. Si repite lo que dice, a menudo logra que lo entienda cualquier interlocutor.

Cuando trata con los ciudadanos del país anfitrión, se desenvuelve en situaciones de supervivencia ya conocidas y entre habitantes locales acostumbrados al trato con extranjeros.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

INTERMEDIO — nivel medio

Puedo responder preguntas sobre mi estado civil, ocupación, edad y origen.

Puedo ordenar una comida sencilla del menú.

Puedo preguntar y dar la hora y la fecha.

Puedo desenvolverme en situaciones simples en el correo, el banco y la farmacia.

Estoy empezando a hablar con mayor corrección; los sujetos y verbos que uso, generalmente concuerdan.

Puedo realizar por lo menos una tarea del nivel intermedio alto.

INTERMEDIO — nivel alto

Puedo comprar alimentos, alquilar una habitación en un hotel y regatear cuando es debido.

Puedo hablar de mis diversiones y deportes favoritos.

Puedo explicar cómo llegar de aquí a ciertos lugares, como el correo, un restaurante, o un punto turístico.

Puedo hablar de cosas que han ocurrido en el pasado o que pueden suceder en el futuro.

Puedo participar en conversaciones simples con habitantes locales acostumbrados a tratar con extranjeros.

Puedo hacer por lo menos dos de las actividades para estudiantes avanzados.

DESCRIPCION NARRADA

AVANZADO

Puede participar en casi cualquier conversación informal y en algunas de carácter laboral. Puede dar instrucciones o explicaciones simples en el trabajo. Puede hablar de acontecimientos pasados y futuros. Con un mínimo de repetición o explicación, capa la esencia de una conversación normal entre personas del país.

Posee un vocabulario lo suficientemente extenso para expresarse en términos sencillos, con pocos circumloquios, y puede improvisar conversación sobre diversos temas. El acento es claramente el de un aprendiz, pero en general se hace entender.

SUPERAVANZADO

Tiene la destreza necesaria para satisfacer casi todas las exigencias del trabajo y conversa sobre temas de interés especial. Puede hacer afirmaciones, dar instrucciones y describir, comunicar y discutir actividades del momento, pasadas y futuras.

A menudo habla con soltura y facilidad, aunque a veces tiene que concentrarse para recordar una palabra. Sigue cometiendo algunos errores gramaticales.

En su trato con personas originarias del país, comprende las reglas básicas de educación, los tabús y puntos vulnerables, y sabe manejar situaciones sociales entre personas habituadas a tratar con extranjeros.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

AVANZADO

Puedo describir mi trabajo en cierto detalle y conversar con mis colegas sobre casi todas las actividades relacionadas con nuestra labor.

Puedo hablar fácilmente sobre temas de interés general, el tiempo y sucesos de actualidad.

Puedo enfrentar y explicar problemas imprevistos, tales como la pérdida de cheques de viajeros.

Puedo recibir y transmitir mensajes por teléfono.

Puedo hacer que me entiendan casi todas las personas originarias del país y puedo captar el hilo general de una conversación normal entre ellas.

Puedo realizar por lo menos una de las actividades para estudiantes superavanzados.

SUPERAVANZADO

Puedo contratar a un empleado y hablar de requisitos, obligaciones, horario laboral y renumeración en mi nuevo idioma.

Puedo enseñarle a un colega cómo realizar una actividad común.

Puedo expresar opiniones y hechos y explicar puntos de vista.

Puedo hablar fácilmente sobre el pasado, mis actividades actuales y lo que espero hacer en el futuro. Suelo expresarme con facilidad y soltura, con pausas breves.

Puedo pedir cosas de una forma aceptable dentro del contexto cultural, aceptar o rechazar invitaciones, disrechazar invitaciones, disculparme y dar y recibir regalos.

Puedo hacer por lo menos dos de las actividades para estudiantes de nivel superior.

DESCRIPCION NARRADA

SUPERIOR

Puede sostener una conversación, sobre prácticamente cualquier tema de orden práctico, social y profesional. Puede manejar temas desconocidos, dar explicaciones, resolver problemas, describir en detalle, expresar opiniones ideas abstractas.

Raras veces vacila antes de usar una palabra. Maneja bien la gramárica y los errores que comete, muy pocas veces molestan a las personas del país.

Puede participar en la mayor parte de las situaciones sociales y laborales. Comprende casi toads las respuestas no verbales. Empieza a entender el humor propio del contexto cultural.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

SUPERIOR

Puedo realizar casi todas las funciones laborales en le idioma estudiado.

Puedo manejar sutiaciones sociales comunes con facilidad.

Puedo participar eficazmente en prácticamente cualquier discusión de carácter general con personas originarias del país.

Manejo bien conversaciones telefónicas normales.

Puedo escuchar un programa de radio, informes orales y discursos y tomar buenos apuntes.

Puedo manejar un problema imprevisto o una situación social delicada.

Puedo defender mis opiniones en una discusión o polémica.

Empiezo a entender bromas y juegos de palabras. Raras veces tengo que pedir a una persona que repita o explique lo que dice.

Puedo hablar a una velocidad normal, sin vacilar ni tratar de evitar estructuras gramaticales complejas.

DESCRIPCION NARRADA

SOBRESALIENTE

Puede usar el idioma con soltura y facilidad en todos los de uso profesional

Puedo modificar la forma de expresión según el tipo de auditorio: asesorar, persuadir, negociar, representar un punto de vista y servir de intérprete a dignatarios.

Raras veces comete errores de sintaxis o pronunciación.

Capta casi todas las formas de expresión no verbales. Entiende bromas y la mayor parte de las alusiones. Se comporta correctamente, dentro del contexto cultural, en una serie de situaciones sociales y profesionales.

DOMINIO ABSOLUTO

Maneja el idioma como lo haría igual cualquier persona culta originaria del país.

LISTA DE COMPETENCIAS PARA AUTOEVALUACION

SOBRESALIENTE

Puedo realizar cualquier actividad laboral en mi niveles segundo idioma.

Puedo hablar correctamente con profesionales, miembros del personal, funcionarios públicos, amigos, personas de edad y niños.

Puedo servir de intérprete en reuniones y funciones profesionales.

Raras veces cometo errores de sintaxis o pronunciación.

Siempre entiendo a las personas originarias del país, incluso cuando hablan entre sí.

Puedo contar chistes y hacer juegos de palabras.

Puedo captar gestos físicos y expresiones faciales que conllevan un significado cultural.

DOMINIO ABSOLUTO

Domino mi segundo idioma igual que el inglés.

Domino el uso de modismos, expresiones locales y alusiones históricas y literarias.

Conozco bien la historia, creencias, costumbres, política y geografía del país anfitrión.

Me siento perfectamente cómodo en cualquier contexto social y profesional.

Apendice D

Lista de competencias para autoevaluarse

(competencias usadas por el Cuerpo de Paz en Tailandia)

Para cada una de las competencias didácticas enumeradas a continuación, autoevalúese según la siguiente escala:

1. No puedo ejecutar la siguiente competencia
2. Puedo ejecutar la siguiente competencia con dificultad
3. Puedo ejecutar la siguiente competencia con facilidad

1. ALIMENTOS

---- 1.1 Identificar visual y verbalmente, platos, bebidas y frutas comunes.

---- 1.2 Pedir una comida en un restaurante o en el mercado.

---- 1.3 Pagar la cuenta y llamar al mesero.

---- 1.4 Identificar alimentos comunes y básicos visual y verbalmente.

---- 1.5 Hacer preguntas sobre el sabor de los alimentos, l modo de preparación y los ingredientes usados.

---- 1.6 Expresar agrado, desagrado y preferencias verbalmente.

---- 1.7 Regatear y comprar alimentos en el mercado público o supermercado.

---- 1.8 Pedir más cubiertos o condimentos.

Apendice E

Lista de competencias para autoevaluarse

(competencias usadas por el Cuerpo de Paz en Nepal)

Para cada una de las competencias didácticas enumeradas a continuación, autoevalúese según la siguiente escala:

1. No puedo ejecutar la siguiente competencia
2. Puedo ejecutar la siguiente competencia con dificultad
3. Puedo ejecutar la siguiente competencia con facilidad

1. RELACIONES INTERPERSONALES

---- 1.1 Saludar y contestar un saludo y presentarse a sí mismo y a otras personas.

---- 1.2 Hacer y contestar preguntas sobre antecedentes personales, edad, ocupación, estado civil, par entescos y nacionalidad.

---- 1.3 Declinar un favor y preguntar con educación si se le puede hacer un favor a otra persona.

---- 1.4 Fijar la hora de una reunión y explicar el propósito de la misma.

---- 1.5 Hacer, aceptar y declinar invitaciones alusivas a una hora determinada.

---- 1.6 Hablar informalmente ssobre experiencias recientes, el estado del tiempo y lo planes futuros.

---- 1.7 Dar explicaciones y contestar preguntas sobre el sueldo de un VCP y su período de servicio.

---- 1.8 Expresar inquietudes e indagar qué inquietudes tienen otras personas.

---- 1.9 Expresar sus sentimientos en general.

---- 2.0 Expresar cómo se sienten otras personas en general.